



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Evaluering af fagdidaktisk kompetenceudvikning

Aktionslæringsforløb og Sommeruniversitet 2013

Misfeldt, Morten; Foug, Simon Skov; Tamborg, Andreas Lindenskov; Haugsted, Mads Thorkild

Publication date:
2014

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Misfeldt, M., Foug, S. S., Tamborg, A. L., & Haugsted, M. T. (2014). Evaluering af fagdidaktisk kompetenceudvikning: Aktionslæringsforløb og Sommeruniversitet 2013.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Evaluering af fagdidaktisk kompetenceudvikling i Københavns Kommune

INTERN RAPPORT

Aktionslæringsforløb og Sommeruniversitet 2013
Morten Miellet¹ · Simon Skov Foug² · Andreas Lindenskov Tamborg¹ og Mads Haugsted²



¹ Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi

² Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik

● ● Indholdsfortegnelse

Resumé	5
Indledning	8
Mål og motivation for evalueringen	8
Eksisterende viden: efteruddannelse og lærerkompetenceudvikling i teams	9
Metareviews	12
Evalueringsdesign: to komplementære tilgange	14
Evalueringsens inderste niveau: praksis	17
Evalueringsens mellemste niveau: organisatoriske aspekter	17
Evalueringsens yderste niveau: logikker og betingelser for aktionslæring i Københavns Kommune	17
Empirisk strategi: cases, interviews, selvevaluering og referencegruppe	18
Cases	18
Interviews af lærere (for interviewguide se bilag 1)	19
Elev-interviews (for interviewguide se bilag 2)	20
Interviews af vejledere og skoleledere (for interviewguide se bilag 3)	21
Selvevaluering (for interviewguide se bilag 4)	21
Selvevaluering til konsulenter	22
Referencegrupper	22
Didaktisk del: cases om undervisning, lærerkompetencer og læring	24
Generelt om forløbene	24

Case 1: Stine	25
Scenariet	25
Ændring af undervisning	26
Aktionslæring som kompetenceudvikling	28
Forankring og potentialer - når ejerskab møder forandring	29
Case 2: Marie	29
Scenariet	29
Ændring af undervisning	30
Aktionslæring som kompetenceudvikling	32
Forankring og potentialer - når ejerskab møder forandring	33
Case 3: Lars	34
Scenariet	34
Ændring af undervisning	35
Aktionslæring som kompetenceudvikling	37
Forankring og potentialer – når ejerskab møder forandring	38
Case 4: Peter	38
Scenariet	38
Ændring af undervisning	39
Aktionslæring som kompetenceudvikling	41
Forankring og potentialer - når ejerskab møder forandring	42
Selvevalueringer	42
Danskskolen	42
Matematiskolen	43

Centrale output fra referencegruppemøde 1	43
Koblingen mellem kursusdage og aktionslæring	44
Almen- og fagdidaktik	45
Aktionslæring som proces	46
Skolens organisering	47
Kommunens organisering	47
Organisatorisk del: Cases om ledelse og struktur	48
Lederens rolle	48
Hvem bestemmer over aktionslæringsforløbet?	49
Ejerskab og eksisterende strukturer	50
Delkonklusion: Barrierer og potentialer i forbindelse med ledelsens rolle	51
Vejledernes rolle	52
Eksisterende strukturer	52
Ejerskab: Aktionslæringsforløbet som pligt	54
Vejlederkompetencer	55
Aktionslæringsmetoden som pensum eller som en fortløbende proces	56
Skrøbeligheden i forløbet	57
Delkonklusion: Barrierer og potentialer i forbindelse med vejledernes rolle	58
Analyse	60
Analysestrategi	60
Logikker i fagdidaktisk kompetenceudvikling	61
Analyse med fokus på læreren	61
Interfererende logikker og implikationer for læreren	61

Analyse med fokus på vejleder	64
Interfererende logikker og implikationer for vejlederen	65
Analyse med fokus på konsulent og skoleleder	66
Konsulent	66
Skoleleder	68
Centrale output fra referencegruppemøde 2	69
Mulighedsrum	73
Konklusion	75
Udbytte af fagdidaktisk kompetenceudvikling	75
Udfordringer for fagdidaktisk kompetenceudvikling	75
Anbefalinger for videreudvikling af fagdidaktisk kompetenceudvikling	77
Referencer	79
Bilag 1: Interviewguide, lærere	83
Bilag 2: Interviewguide, elever	84
Bilag 3: Interviewguide, ledere/vejledere	84
Bilag 4: Selvevaluering	86
Bilag 5: Observation	86

● ● Resumé

Denne rapport beskriver evalueringen af ”fagdidaktisk kompetenceudvikling” i forbindelse med et aktionslæringsforløb, som blev påbegyndt ved *Sommeruniversitet 2013* i Københavns Kommune. Aktionslæringsforløbet ligger i sit design tæt op ad den internationale litteratur på området: Lærernes deltagelse sker i samspil mellem rammesat mødeaktivitet og praksisforankret udvikling af egen undervisning, det bringer eksterne konsulenter ind og arbejder systematisk med skoleledelsens deltagelse. Den anvendte metode er gennemprøvet, og kommunen har afsat betydelige ressourcer til arbejdet.

Evalueringen fokuserede i sit udgangspunkt på at dokumentere (1) den *ændring af undervisningen*, aktionslæringen har givet anledning til, (2) hvorvidt *implementeringen af aktionslæring* kan udgøre et bærende element i lærernes kompetenceudvikling, samt på at blottlægge eventuelle barrierer herfor. Evalueringen har haft særlig fokus på problematikker omkring de enkelte aktørers *ejerskab* til aktionslæringen og de *organisatoriske betingelser* for aktionslæringens gennemførelse.

Alle involverede parter er anonymiserede, og de anvendte lærernavne er fiktive.

Vi har anvendt to komplementære metodiske tilgange. I første omgang har vi opstillet mål for aktionslæringen, som vi gennem analyse af data har kunnet vurdere, om er opfyldt. Derefter har vi taget en induktiv tilgang, hvor vi, ud fra projektets samlede portefølje af data, har ledt efter systematiske forklaringer på de problemer, der trods alt opleves i aktionslæringen. Elementerne i evalueringsdesignet kan opsummeres således:

- Tilpasning af virkningsteori, der beskriver målsætning og potentialer i aktionslæringen
- To casestudier, dansk og matematik. Begge cases belyses med:
 - Observation i undervisningen
 - Interviews med elever på baggrund af udvalgte videooptagelser
 - Deltagelse i møder mellem lærere og konsulenter
 - Interviews med deltagende lærere
 - Selvevaluering fra de nogle af de involverede lærere og fra konsulenter

-
- Referencegruppeseminarer, hvor der med udgangspunkt i selvevalueringer og evaluatorernes udspil udvikles et fælles billede af evalueringens centrale temaer
 - Interviewstudie med fagvejledere og ledere om de organisatoriske betingelser for aktionslæringsforløbene
 - Åben datadrevet analyse, der blotlægger årsagssammenhænge og betingelser for at gennemføre aktionslæring i Københavns Kommune.

Dataindsamlingen er foregået fra oktober 2013 til maj 2014. Der har været afholdt referencegruppemøder i maj 2014 og i august 2014. Ud over de ovenfor beskrevne aktiviteter har evaluatorerne løbende været i kontakt med kommunen og i mere partikulær kontakt med forskellige konsulenter, der arbejder med aktionslæring i Københavns Kommune, samt med sekretariatet, der koordinerer aktionslæring på tværs af UC Metropolit og UCC.

Overordnet viser evalueringen et potentielt stort udbytte af den praksisnære tilgang til kompetenceudvikling. Kombinationen af den tætte praksistilknytning og det trygge refleksive rum, der kan opbygges sammen med kolleger, fører til stort udbytte for de involverede lærere. Alle involverede lærere udtrykker sig særdeles positivt om at fordybe sig i undervisning samt at diskutere denne undervisning med kolleger. Alle lærere udtrykker at have lært af deltagelsen i aktionslæringsforløbet, og der ses desuden indikationer på ændringer i undervisningspraksis og udvikling af kollegiale samarbejder, der rækker ud over den tid, aktionslæringsforløbet strækker sig over.

Der kan imidlertid også identificeres en række udfordringer i forbindelse med aktionslæringsforløbet. Dels medvirker den omfattende og forholdsvis indgribende natur af aktionslæringen til at konstituere et krydspres på de centrale aktører, som er vanskeligt for dem at navigere i. I dette krydspres opstår modstridende forventninger, hvor kompetenceudviklingen ofte nedprioriteres til fordel for andre mere påtrængende aktiviteter, og aktionslæringsforløbet kan således medvirke til at forstærke eller tydeliggøre flertydige forventninger.

Endelig kan der identificeres nogle potentialer i at koble forløbet til de eksisterende strukturer og igangværende udviklingstiltag, der finder sted på skolerne. En manglende lokal forankring kan være medvirkende til at mindske de involverede aktørers ejerskab til forløbet og kan således hæmme forankring af aktionslæringsmetoden og de opnåede resultater.

Hvis ovenstående resultater skal bringes i spil i forhold til kommunens fremtidige arbejde med aktionslæring, peger evalueringen på en række udviklingsområder:

- **Tydeligt italesat lokal “projektledelse”:** De krydspres, der opstår på aktørerne i aktionslæringsforløbet, beror til dels på manglende eksplicitering af rolleforventninger. Der er således potentiale i forhold til at imødegå dette evt. ved at skabe en “projektstruktur”, der er forankret lokalt på skolen og ikke alene hos eksterne konsulenter.
- **Kompabilitet til eksisterende strukturer:** I evalueringen ses potentialer i forhold til at tilpasse aktionslæringsforløbet til igangværende udviklingstiltag, ressourcer og strukturer, der i forvejen findes på skolerne.
- **Ejerskab og engagement:** En del af den modstand, aktionslæringsforløbet møder på skolerne, kan henføres til, at skolerne ikke selv havde indflydelse på form og indhold og et deraf følgende udfordret engagement. Der synes således at være potentiale i at skabe plads til, at skolerne selv kan tilpasse form og indhold af forløbet til de behov, den enkelte skole måtte opleve at have.
- **Tid:** En del af de udfordringer ved forløbet, der adresseres af især lærerne, er relateret til den sparsomme tid, de oplever at være tildelt i forløbet. Vi anser det for afgørende for forløbenes effekt, at der afsættes de nødvendige ressourcer i form af øremærket tid og ressourcer.
- **Eksterne eksperter:** De eksterne eksperter i form af UC-konsulenter varetager en meget central rolle i forhold til at initiere aktioner og facilitere vejledning. Dette opleves som en stor styrke af aktørerne i forløbene, men denne struktur skaber ikke umiddelbart de bedste betingelser for lokal forankring. Der kan være et potentiale i, at de eksterne ressourcer i højere grad kobles til lokale kræfter på skolerne med henblik på at skabe varig ændring.
- **Fokus på det kollegiale samarbejde:** I det empiriske materiale ses indikationer på, at teamsamarbejdet er en faktor, der er af stor betydning for udbyttet af den fagdidaktiske kompetenceudvikling. Derfor anbefales det, at der fortsat rettes opmærksomhed på at opbygge og vedligeholde teamsamarbejdet.

Uddybninger af metodiske overvejelser, empiri og analyser kan læses i det følgende.

● ● Indledning

Denne rapport beskriver den evaluering af ”fagdidaktisk kompetenceudvikling” på to skoler i forbindelse med et aktionslæringsforløb med udspring i *Sommeruniversitet 2013*, som Københavns Kommune har foranlediget, at Aalborg Universitet udfører i samarbejde med Aarhus Universitet.

Grundlæggende er aktionslæringsprojektet, som blev påbegyndt ved *Sommeruniversitet 2013*, et interessant projekt, der gør mange af de rigtige ting: Kompetenceudviklingen foregår som et samspil imellem organiseret undervisning og praksisforankret udvikling af egen undervisning. Projektet arbejder systematisk med udvikling af Danmarks største sammenhængende skolesystem, det benytter en velgennemprøvet og anderkendt metode og har afsat betydelige ressourcer til arbejdet. Derfor er projektet særligt interessant i et evalueringsperspektiv, for selvom evalueringen afdækker et tydeligt udbytte for de involverede parter, møder projektet en række vanskeligheder, der ikke kan forklares med ressourceknaphed eller manglende brug af eksisterende viden på området.

Mål og motivation for evalueringen

Københavns Kommune har ønsket en evaluering af den *ændring af undervisningen*, forløbet måtte afstedkomme på et udvalg af de deltagende skoler, samt en evaluering af *implementeringen af aktionslæring* som bærende element i lærernes kompetenceudvikling på et udvalg af de deltagende skoler.

Med henblik på opfyldelsen af disse mål gennemfører vi en evaluering, der har fokus på ejerskab og forandring. Det vil sige, at vi undersøger, hvordan de implicerede lærere og fagvejledere (herefter kaldet vejledere) tager ejerskab til projektet, samt hvilke indikatorer der kan opstilles herfor. Derudover undersøger vi, hvilke forandringer projektet medfører lokalt, og hvilke forandringsmodeller der kan opstilles i den forbindelse. Vi har således et dobbelt fokus, fordi vi på den ene side undersøger aktørernes forandring og ejerskab ved at interessere os for deres oplevelse af relevans og mening, og på den anden side undersøger vi de organisatoriske betingelser for forandring og ejerskab.

Med udgangspunkt i denne strategi gennemfører vi evalueringen som en kombination af tilpasning og udvikling af virkningsevaluering (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003) med fokus på ejerskab og langsigtet organisationsud-

vikling, selvevaluering med de involverede aktører, løbende diskussion med en opsat referencegruppe, casestudier med aktionslæringsforløb på to skoler (én dansk og én matematik) gennem observation og interviews med lærere, elever, vejledere og ledere, og afsøgning af de organisatoriske betingelser gennem interviews. Dette komplementeres af en åben og datadrevet tilgang til forståelsen af aktionslæringsprojektet som organisatorisk indsats.

Formålet med projektet er at påvise, i hvilken udstrækning den stedfundne ændring af praksis har opfyldt formålet med indsatsen samt at beskrive de forhold, der understøtter og udfordrer dette.

Alle involverede parter er anonymiserede, og de anvendte lærernavne er fiktive.

Eksisterende viden: efteruddannelse og lærerkompetenceudvikling i teams

Nedenstående review er baseret på Georgsen, Foug, Mikkelsen & Lorentzen (2014), og Foug (in progress).

Overordnet set efterlader en gennemgang af forskningslitteraturen omkring lærerkompetenceudvikling i teams følgende indtryk:

1. Den langvarige virkning af efteruddannelse er oftest ringe. Der er lang afstand fra efteruddannelse til lærerens virkelighed. Efteruddannelse bør situeres lokalt.
2. Kompetenceudvikling tager tid.
3. Lærere samarbejder ikke umiddelbart om *undervisning*. Den individuelle undervisningspraksis er stadig fremherskende.
4. Teamet indeholder et potentiale for udvikling.
5. Rammer (i form af tid, organisation, planlægning) er en altdominerende faktor.

Mange efteruddannelses- og forskningsprojekter italesætter, at projekter sjældent har længerevarende virkning (Christiansen & Gynther, 2011; Shear, Gallagher & Patell, 2011; Henriksen, Buhl, Misfeldt & Hanghøj, 2011), og det anslås, at 70% fejler, forstået på den måde, at de ikke ændrer praksis inden for den givne tidsramme (Maurer, 2010). Den amerikanske skoleforsker Dan C. Lorties klassiske studie af lærerarbejdet (1975) viser, at den viden og de kompetencer, lærere trækker på, når de underviser, i høj grad er bundet til

den konkrete praksis, de anvendes i (Lortie, 1975), og fælles for erfaringerne fra forskellige projekter er, at lærerne skal medvirke i længerevarende og samarbejdende projekter tæt på praksis for at kunne udvikle en varig forandring af deres praksis (Sølberg, Bundsgaard & Højgaard, 2013).

Lorties studie (1975) viste, at lærerarbejdet ofte er ensomt professionelt set (i modsætning til fx socialt), og at den såkaldte ”individualiserede arbejdskultur” kan medføre konservatisme i undervisningen. Ifølge den engelske professor og skoleforsker Andy Hargreaves er denne individualisme ikke et udtryk for psykologiske forklaringer som forsvar mod indblanding udefra og angst for at blive udstillet, men en rationel, nærmest kynisk økonomisering og prioritering af indsatsen i et presset arbejdsmiljø pga. ydre faktorer i organisationen (Hargreaves, 2000).

Hargreaves konstaterer, at teamet, dvs. samarbejde, indeholder et potentiale for læring, og konstaterer, at den mest betydningsbærende del i fejlslagne skoleudviklingsprojekter er en manglende opmærksomhed på eller succes med at opbygge og vedligeholde teamsamarbejde og tilliden heri (Hargreaves, 2000).

Lise Tingleff Nielsen viser i sin ph.d. om lærerteamsamarbejde, at samarbejdet er mere form end indhold, præget af praktiske ting (funktionalitetslogik) og af det sociale mellem lærerne (familiekultur) (Nielsen, 2012). Hargreaves påpeger tid og vane som de to dominerende hindringer for kollegialt samarbejde (Hargreaves, 2000), og ifølge Hargreaves kan en øget bevidsthed om både form og indhold i samarbejdet styrke det.

Teamet som basis for udvikling synes dog at have endog meget bred empirisk dokumentation (Christiansen & Gynther, 2011; Nielsen, 2012; Sølberg, 2007; Jensen, 2007; Shear, Gallagher & Patell, 2011; Lave & Wenger, 2003; Borko, 2004): Lærere lærer bedre i kontinuerlige teams end alene – og jo mere tillidsfuldt og jo mere lokalt forankret og kontinuerligt samarbejdet er, desto bedre (se fx Hargreaves, 1992; McLaughlin & Talbert, 2006). Mange kilder (fx Shear et al., 2011; Stiegler & Hiebert, 1999; Schibeci et al., 2008; EVA, 2009) peger på, at praksisnær kompetenceudvikling giver den bedste effekt på lærernes læring, og ifølge Hargreaves lærer lærere sandsynligvis mere fra deres kolleger end fra kurser eller bøger (Hargreaves, 1992). Efteruddannelse bør altså *situeres* i konkret praksis på skolen.

Det synes altså centralt, men også indlysende, at lærerne skal samarbejde om

noget meningsfuldt. En væsentlig pointe hos Nielsen er, at 'refleksion' ikke nødvendigvis fører til nye erkendelser. Refleksion kan udmærket blot føre til reproduktion af eksisterende forestillinger og praksis. Refleksion kan være et redskab i en sådan proces, men er ikke målet (Nielsen, 2012). Samtidig ved vi også, at dette samarbejde er svært og kræver stor disciplin og målrettethed fra de involverede parter, ligesom det ikke kan tages for givet (Nielsen, 2012). Teamsamarbejdet bør have *samarbejdende* karakter frem for *koordinerende* (cooperate vs. coordinate, Kärkkäinen, 2000)

Det internationale forskningsprojekt "Innovative Teaching and Learning" (ITL, Shear et al., 2011)) viser, at der sker mere innovativ undervisning, når lærerne samarbejder. Samarbejdet består i at dele erfaringer om god undervisning og i at give gensidig støtte.

Der ses i ITL's resultater en klar sammenhæng mellem, om lærere udøver innovativ undervisning og deres deltagelse i praksisorienteret og fortløbende efteruddannelse. Jo mere praksisorienteret efteruddannelse lærerne deltager i, des bedre. Det er således bedre, at der indgår *konkret afprøvning af undervisningsforløb, forskning i egen praksis, konkret planlægning af undervisning og diskussion og analyse af elevarbejde*, end at lærerne hører foredrag, ser god undervisning demonstreret eller modtager coaching.

Sammen med den canadiske uddannelsesforsker Michael Fullan argumenterer Hargreaves for, at en refleksiv praksis over samspillet mellem viden, netværk og erfaring er afgørende for lærerkompetenceudvikling (Hargreaves & Fullan, 2012). Refleksiv praksis kan anskues som et samspil mellem forskellige refleksionsformer: Dels den umiddelbare refleksion, der er samtidig med handlingen, dels den efterfølgende refleksion over handlingen (hhv. *reflection-in-action* og *reflection-on-action* (Schön, 2001)), og dertil det Hargreaves og Fullan kalder *reflection-about-action*, der betegner det at reflektere over de betingelser og rammer, der er medskabende for praksis, og over hvad der evt. kan ændres heri for at understøtte den ønskede praksis. For læreres vedkommende handler det om at oparbejde en *undersøgende* tilgang til praksis – hver for sig og i fællesskab – og for skoler handler det om at understøtte, at en sådan tilgang kan blive en naturlig del af hverdagen. Det kræver øremærket arbejdstid, logistik, viden og andre ressourcer, jf. ovenfor, men Hargreaves og Fullan lægger vægt på, at der ingen hurtige løsninger er. Tid er en betydelig faktor, et synspunkt den amerikanske uddannelsesforsker Hilda Borko

støtter: Samarbejde er svært, og samarbejde kræver tid, fordi de udbytterige, udforskende diskussioner kræver tillid, og den tager tid at opbygge (Borko, 2004). Det handler tværtimod om et langt og sejt træk med at opbygge en samarbejdende kultur, og dvs. at uformelle aspekter af konteksten for lærernes samarbejde må tildeles mindst ligeså meget opmærksomhed – sociale relationer, tillid, empati, normer, praktiske og organisatoriske vaner, mv. (Hargreaves & Fullan 2012).

Metareviews

Udover ovennævnte har vi kendskab til tre større metareviews om implementering af efteruddannelse. To amerikanske (Joyce, Calhoun & Showers, 1999, og Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005) og et new zeelandsk (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

Joyce et al. påpeger (1999), at tid er en dominerende faktor. 75% af de skoler, de har observeret, holder gennemsnitligt møde om skoleudvikling en time om måneden, og 9-10 timer på et år er ganske enkelt for lidt (Joyce et al., 1999). Videre peger de på praksisfællesskaber med engagerede medlemmer som forudsætning, og opbygning og vedligeholdelse af dem kræver tid. Den lokale forankring med udforskende lærerteams i mindre grupper nytter mere end større grupper, der informeres, men det betones, at hele skolens deltagelse i samme udviklingsprojekt betyder noget, (Joyce et al., 1999). "Peer coaching" i grupper på 2-3 medlemmer er "... much more effective than larger groups", men denne coaching skal være udforskende frem for rådgivende (1999, p. 123).

Fixsen et al. (2005) viser, at udbytte af efteruddannelse stiger, desto større ejerskab deltagerne har, og deltagernes kendskab til "the core components" er afgørende (Fixsen et al., 2005). Jo tættere man kommer på klasseværelset og praksis, desto større chance er der for, at interventionerne får en virkning. Kurser har ganske enkelt meget ringe effekt, hvis nogen overhovedet (Fixsen, 2005). Derudover viser Fixsen et al., at information eller træning alene ikke nytter (Fixsen et al., 2005). Efteruddannelse skal forankres lokalt og have tid, og organisatoriske forhold bør opfattes som dele af en implementeringsproces. Der peges med andre ord på, at organisatoriske ændringer bør være objekt for udvikling, frem for mere indholdsrelaterede foki (Fixsen et al., 2005). Dette synspunkt støttes også tydeligt af Hargreaves' forskning (1992).

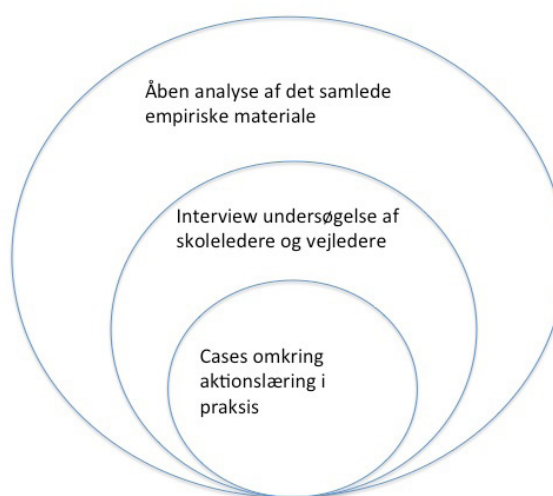
Timperley et al. dokumenterer, at der er ringe dokumentation for, at "tid bør følge lærer", dvs. at retten til at bestemme over tiden til efteruddannelse ligger hos læreren (2007), ligesom det at følge "eksperter udefra"s opskrifter på effektiv undervisning heller ikke har en langvarig virkning, når eksperterne er væk (2007). Timperley et al. peger derimod mod på syv faktorer, som har positiv betydning for professionel udvikling, som er nødvendige, men alene ikke nok: (1) Tid (til læreren), (2) Deltagelse af eksterne eksperter, (3) Lærernes engagement i at ville lære (må ikke forveksles med om lærerne indgår frivilligt eller bliver bedt om at deltage, (4) Lærers tro på og forventninger til eleverne med et refleksivt blik på egne forforståelser, (5) Lærernes deltagelse i praksisfællesskaber, (6) Forskningsbaseret og benyttende sig af anerkendte metoder, og (7) Aktivt skolelederskab.

Der er således solid dokumentation for, at praksisnær kompetenceudvikling *er* en virksom strategi. I særdeleshed hvis der oparbejdes reelle samarbejdsrelationer mellem lærerne. Det er dog også klart, at det er vanskeligt at sikre, at sådanne tiltag forankres på skolerne, fordi de er meget ressourcekrævende (i form af tid og møder), kræver en ændring af skolekulturen og går imod de gængse vaner samt lærernes vanlige samarbejds mønstre. Aktionslæringsindsatsen med sit fokus på praksisnær kompetenceudvikling og involvering af skoleledelsen går således godt i spænd med den eksisterende viden på feltet.

● ● Evalueringsdesign: to komplementære tilgange

Der tages to metodiske tilgange til evalueringen. I den første del beskrives cases, og centrale aktører interviewes med henblik på at dokumentere forandringer og ejerskab. Denne tilgang er et klassisk evalueringsdesign karakteriseret ved en opsætning af virkningsteori og efterfølgende dokumentation af de forandringer ind i nogle på forhånd ekspliciterede kategorier. Den anden del af evalueringen tager en mere åben datadrevet tilgang og forsøger på baggrund af det tilgængelige datamateriale at blottlægge de væsentligste betingelser for at gennemføre aktionslæringen. Den første del af evalueringen bygger på den amerikanske læringsforsker Donald Kirkpatrick (Kirkpatrick, 2005) og den danske evalueringsprofessor Peter Dahler-Larsen (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003). Den anden del af evalueringen er inspireret af den amerikanske sociolog Adele Clarkes videreudvikling af 'grounded theory' i den såkaldte "situational analysis" (Clarke, 2009).

Den klassiske evaluering gennemføres først, og i forbindelse med denne produceres fyldige cases, der beskriver det samarbejde, der foregår i teams på de to skoler, samt den indflydelse dette arbejde har på den gennemførte undervisning. Disse cases bliver sammen med en række interviews med vejledere og skoleledere det empiriske fundament for en mere åben og induktiv analyse af de organisatoriske forhold omkring aktionslæringen. De to analyser er altså til dels baseret på det samme empiriske materiale, selvom de adresserer forskellige problematikker og anvender forskellige metodiske tilgange. Denne sammenhæng er illustreret i figur 1.



Figur 1: Evalueringens enkelte deles relation til hinanden.

På denne måde ønsker vi dels at belyse effekten af aktionslæringsindsatsen på undervisning og på lærernes ejerskab til tiltaget (det inderste niveau af evalueringsdesignet), dels at forstå de organisatoriske betingelser for aktionslæringsindsatsen (det mellemste niveau) og endelig at forstå de årsagssammenhænge og logikker, der tillader og begrænser mulighederne for at opnå kompetenceudvikling gennem aktionslæring, som det udfolder sig i Københavns Kommune (det yderste niveau).

Præsentationen af virkningsteori opdeles i et teoretisk udgangspunkt og i et konkret design. Virkningsteorien har til formål at vurdere virkningen af aktionslæringsindsatsen på undervisningen, både på lang og kort sigt. Vi tager udgangspunkt i to indsigter fra litteraturen/forskningen:

1. Aktionslæring er afhængig af de involverede læreres ejerskab
2. Synligheden af den intenderede læring er afgørende.

Virkningsteorien kombinerer altså disse to aspekter med en vurdering af forholdet mellem de intenderede og opnåede forandringer.

Forskergruppen tager som anført udgangspunkt i to præmisser:

- Lærerudvikling gennem aktionslæring-projekter er afhængig af, at de deltagende lærere tager ejerskab til de pædagogiske praksisser, de skal lære gennem
- Synlighed af den intenderede læring og forandring spiller en vigtig rolle for opbygning og fastholdelse af ejerskab. Det er en forudsætning for systematiske tiltag, der skal sikre at praksisforandringen bider sig fast og bredes ud i organisationen, at disse processer sker.

Den opstillede virkningsteori (ejerskab og forankring) er relevant i forhold til spørgsmål om ændring af undervisningen og implementering af aktionslæringsformen, fordi synliggørelse og ejerskab til de nyudviklede praksisser antages at være bærende for, hvorvidt undervisningen forandres. Hvis nye pædagogikker og elementer ikke kan udpeges, og de implicerede aktører ikke tager ejerskab til dem, så vil der med stor sandsynlighed ikke være nogen langsigtet effekt på undervisningen.

Det anses for helt centralt for aktionslæringsformen, at alle implicerede tager ejerskab til de forandringer af undervisningen, der skabes i aktionslæringscy-

klussen, samt at de er i stand til at udpege den læring og praksisforandring, der har fundet sted.

Vores evaluering baserer sig i hovedtræk på Kirkpatrick's "Four-levels-of-evaluation-model" (Kirkpatrick, 2005; 2006). Modellen, beskrevet i figur 2, fokuserer på at adskille umiddelbar reaktion, øget viden, ændret praksis og effekt af den ændrede praksis.

Level	Evaluation type	Evaluation description and characteristics:
1	Reaction	Reaction evaluation is how the delegates felt about the training or learning experience.
2	Learning	Learning evaluation is the measurement of the increase in knowledge - before and after.
3	Behaviour	Behaviour evaluation is the extent of applied learning back on the job - implementation.
4	Results	Results evaluation is the effect on the business or environment by the trainee.

Figur 2: Kirkpatrick's "Four-levels-of-evaluation-model" (Kirkpatrick, 2005; 2006)

Den oprindelige model lægger altså primært op til en evaluering af deltagerens *oplevelse* af deltagelse (reaction), de impliceredes *øgede kundskaber*, deres nyerhvervede *færdigheder* (learning), deres evne til at *anvende* den erhvervede viden i praksis (behavior) og endelig de *resultater* denne proces har (eller ikke har) afstedkommet (results).

I herværende evaluering undersøger vi læreres, elevers og konsulenters oplevelse af aktionerne med fokus på oplevelsen af deltagelsen, lærernes læring og ændrede praksis (det inderste niveau i figur 1). Efterfølgende har vi undersøgt vejledere og lederes oplevelse af forløbet og af lærernes læring og ændrede praksis (mellemste niveau). I yderste niveau kombineres disse analyser med referencegruppemødernes diskussioner heraf for at skabe et billede af dominerende logikker i aktionslæringen på de konkrete skoler. Yderste niveau er således ikke knyttet til det beskrevne evalueringsparadigme, men derimod drevet af data.

Evalueringsens inderste niveau: praksis

Lærerkompetenceudvikling i praksis er selvfølgelig først og fremmest afhængig af praktikere, og derfor har vi gennem case-studier undersøgt lærernes praksis og oplevede effekt på undervisningen samt deres oplevelse af egen og elevers læring, ligesom vi undersøger elevernes oplevede effekt på undervisningen. Endelig inddrager vi de tilknyttede konsulents blik herpå.

Evalueringsens mellemste niveau: organisatoriske aspekter

Lærerkompetenceudvikling i praksis er afhængig af den konkrete organisatoriske situation på skolerne. Derfor har vi valgt at interviewe vejleder og skoleleder på de to skoler, hvor casene er udviklet. Interviewene fortæller om vejleders og skoleleders oplevelse af projektet, herunder hvordan ledelsen har prioriteret og er indgået i aktiviteter. De enkelte interviews dokumenterer de betingelser, som vores cases er opstået under, og de beskriver desuden, hvordan ledelsesaktørerne på skolerne opfatter og oplever aktionslæringsforløbet.

Evalueringsens yderste niveau: logikker og betingelser for aktionslæring i Københavns Kommune

Vi har gennem projektet indsamlet og bearbejdet en relativ stor datamængde fra lærere, elever, konsulenter og fra referencegruppemøderne. Det yderste niveau af evalueringen bringer alle disse data i spil for at skabe et billede af, hvilke logikker og sammenhænge der udgør de væsentligste betingelser for at drive aktionslæring i den kontekst, der har været til stede på de involverede skoler. Til forskel fra de to indre niveauer vil denne analyse ikke være knyttet til et egentligt evalueringsparadigme som beskrevet i figur 2, men derimod vil vi lade de indsamlede data styre, hvilke kategorier og hypoteser der skabes (Clarke, 2009).

● ● Empirisk strategi: cases, interviews, selvevaluering og referencegruppe

I projektet benytter vi cases som et bærende element i forhold til aktionslæringsforløbet i både dansk- og matematikundervisningen, og vi anvender en kvalitativ tilgang til analyse af de indsamlede data.

Kvalitative metoder som observation og interviews er egnede til at skabe dyb viden om et specifikt og afgrænset område, men dermed italesættes de kvalitative metoders udfordringer om generaliserbarhed, reproducerbarhed og dermed pålidelighed også (Patton, 2002; Boolsen, 2004; Fog, 2004; Postholm, 2005). En undervisningssituation og et interview er bundet til en konkret og specifik situation og kan ikke reproducere, ligesom en specifik skolekontekst med ledere, lærere og elever ikke kan generaliseres. En væsentlig pointe i kvalitativ forskning er derfor, at den ikke kan bevise – den kan kun indikere (Fog, 2004).

Cases

Casestudier er en udbredt tilgang i kvalitative studier. De muliggør at forstå og undersøge fænomener i den konkrete kontekst, de optræder i (Yin, 1994). I denne evaluering anvendes cases som metodisk tilgang, da metoden gør det muligt at anlægge en induktiv tilgang, hvor beskrivelser og analyser af aktionslæringsforløbene på skolerne vokser ud af den specifikke organisatoriske og sociale kontekst, som aktionslæringsforløbene optræder i. Den brede anvendelse af datakilder, som indgår i evalueringen (interviews, observationer, selvevalueringer, videooptag mv.) medvirker tilsammen til at beskrive den kontekst, som aktionslæringsforløbet har udspillet sig i.

Casene udgøres af:

- Semistrukturerede interviews med lærere
- Videostyrede interviews med elever (interviewet tog udgangspunkt i videosekvenser fra den undervisning, hvor aktionen fandt sted, for at minde eleverne om konteksten)
- Selvevaluering af nogle af de deltagende lærere

-
- Samarbejde med konsulenterne i form af referater og notater.

I afsnittet herunder præsenteres enkeltdelene af den metodiske fremgangsmåde hver for sig.

Interviews af lærere (for interviewguide se bilag 1)

Som det tidligere er beskrevet, antages det, at synliggørelse og ejerskab til de nye pædagogiske tiltag er af afgørende betydning for, hvorvidt undervisningen forandres. Et centralt element for, hvorvidt der kan opnås varig ændring af undervisningspraksis, er derfor, om læreren inden undervisningen er i stand til at udpege de nye pædagogiske tiltag, og hvorvidt læreren tager ejerskab til dem.

Interviewet *før* undervisningen havde til hensigt at få indblik i lærerens intentioner og konkrete mål i undervisningssituationen. Desuden var vi interesserede i at få indblik i de overvejelser, den pågældende lærer har gjort sig i forbindelse med indholds- og metodevalg, og de konkrete mål og hensigter læreren har opstillet inden undervisningssituationen. Valg af indhold og metode samt forholdet mellem disse anser vi for de mest centrale faktorer i forhold til at kunne udpege og tage ejerskab over for nye pædagogiske tiltag.

Interviewet *efter* undervisningssituationen er opdelt i fem overordnede spørgsmål baseret på vores modificering af Kirkpatrick's evalueringsmodel. Disse spørgsmål retter sig mod de fire niveauer, vi anser som centrale i forhold til ejerskab og forandring.

- *Første* niveau retter sig mod lærerens motivation for at udvikle og ændre praksis, og hvorvidt den pågældende lærer følte sig tryk og klar til at udføre de nye pædagogiske tiltag, da vi vurderer det sidstnævnte som en væsentlig faktor i forhold til motivation
- *Andet* niveau omhandler de kundskaber og færdigheder, de nye pædagogiske tiltag forudsætter, og lærerens oplevelse af, om vedkommende besidder/har lært disse i aktionslæringsforløbet. I dette niveau spørger vi både ind til kundskaber og færdigheder i forhold til at foretage kvalificerede *valg*, og i forhold til at kunne *tilrettelægge* undervisningen
- *Tredje* niveau centrerer sig også omkring kundskaber og færdigheder, men her i forhold til selve *gennemførelsen* af undervisningen, dvs. lærerens op-

levelse af egen evne til at omsætte kundskaber og færdigheder til en praksiskompetence i en reel undervisningssituation

- *Fjerde* niveau belyser, hvilke dele af undervisningen læreren oplevede som succesfulde, og hvilke elementer læreren har oplevet som særligt vellykkede og vil viderebringe i andre undervisningssituationer. Da vi antager, at forankring er afgørende betydning, fokuserer dette niveau særligt på, hvilke elementer lærerne agter at *videreføre* i vedkommendes undervisningspraksis.

Slutteligt i interviewet fik den pågældende lærer mulighed for at kommentere generelt på forholdet mellem tilrettelæggelse, metodevalg og gennemførelse.

Elev-interviews (for interviewguide se bilag 2)

I den metodiske tilgang indgår endvidere interviews af tre af de elever, der var til stede i den undervisningssituation, hvor aktionen blev implementeret. Den/de konkrete aktioner blev filmet med tilladelse af både lærere, elever og forældre. Disse optagelser skulle i interviewsituationen minde eleverne om den konkrete undervisningssituation, hvor aktionen fandt sted. Elevinterviewene har således taget afsæt i afspilning af de konkrete aktioner, hvor det relevante pædagogiske eller didaktiske tiltag fandt sted, så eleverne forstod konteksten for spørgsmålet.

Som tidligere beskrevet anser vi det for afgørende, at de nye pædagogiske tiltag er *synlige*, og at alle implicerede parter er i stand til at udpege dem og tage ejerskab over for dem. Desuden er det afgørende, at tiltagene ikke blot er anderledes indspark til undervisningen uden umiddelbar sammenhæng med undervisningen i øvrigt, hvis det skal medføre en varig ændring af undervisningspraksis. Derfor søger elev-interviewene at belyse, hvorvidt eleverne er i stand til at udpege de *nye* tiltag i undervisningen, og om de er i stand til at se formålet mellem lærerens intentioner og de nye tiltag. Desuden belyser interviewet, om eleverne er i stand til at se et formål med tiltaget, og om eleven kan udpege en transferværdi til andre sammenhænge i det, den pågældende elev lærer i situationen.

Da målet er en *ændring* af undervisningspraksis, beder vi endvidere eleven om at tage stilling til, hvordan netop denne undervisningssituation adskiller fra den undervisning, de sædvanligvis modtager.

Interviews af vejledere og skoleledere (for interviewguide se bilag 3)

Det empiriske grundlag for herværende evaluering udgøres desuden af interviews med de ledere og vejledere, der har været involveret i den fagdidaktiske kompetenceudvikling. Interviewene af disse har medvirket til at belyse følgende erkendelsesinteresser:

- At identificere og beskrive de faktorer, som har fremmet effekten af det besluttede og realiserede koncept
- At forstå, hvordan konceptet opleves og indarbejdes i skolens daglige virke
- At undersøge, i hvilket omfang der kan identificeres indikationer på varig ændring.

Som de øvrige interviews baserer udformningen af den konkrete spørgeguide til disse aktører sig på Kirckpatricks fire niveauer for evaluering. Som tidligere anført relaterer disse fire niveauer sig til:

1. Motivation for at indgå i forløbet
2. I hvilken grad aktørerne har oplevet at besidde de nødvendige kundskaber og færdigheder til at tilrettelægge forløbet og træffe kvalificerede valg
3. I hvilken grad aktørerne har oplevet at kunne omsætte kundskaber og færdigheder til praksiskompetencer i den rolle, de har skullet varetage
4. Hvilke dele af forløbet der opleves som succesfuldt, og i hvilken grad aktørerne fremtidigt agter at videreføre elementer fra forløbet.

Interviewspørgsmålene har overordnet rettet sig mod, 1) hvilke roller aktørerne har varetaget i planlægningen af aktionslæringsforløbet, 2) hvilke hensigter og mål aktørerne havde for at indgå i forløbet, 3) på hvilke måder aktørerne konkret har deltaget i forløbet, 4) hvilke refleksioner over gode/dårlige oplevelser aktørerne har gjort sig, og slutteligt 5) i hvilket omfang der kan identificeres indikationer på fremtidige ændringer affødt af aktionslæringsforløbet.

Selvevaluering (for interviewguide se bilag 4)

Selvevalueringen er udført via mail-interviews udsendt til og besvaret af nogle lærere og alle konsulenter, der deltog i evalueringsprojektet. Den tilhørende

interviewguide er ligeledes baseret på Kirkpatrick's fire evalueringstrin og centerer sig om:

- De involverede parterers oplevelse af forløbet
- Hvordan forløbet har ændret den involveredes syn på god undervisning
- Hvordan forløbet har ændret den involveredes undervisningspraksis
- Hvordan forløbet har ændret den involveredes syn på efteruddannelse.

Selvevaluering til konsulenter

- Beskriv din oplevelse af forløbet
- Beskriv, hvordan forløbet har ændret dit syn på god undervisning
- Beskriv, hvordan du har bidraget til at ændre de involverede læreres undervisningspraksis
- Beskriv, hvordan forløbet har ændret dit syn på, hvordan du kan varetage efteruddannelse.

Selvevalueringerne har dannet udgangspunkt for referencegruppens arbejde. Dermed har intentionen været at sikre deltagernes virkelighedsperspektiv og et fælles udgangspunkt imellem aktører og evaluatore. Den anvendte interviewguide for selvevalueringen kan findes i bilag 4.

Referencegrupper

Referencegrupperne er en nedsat gruppe bestående af centrale aktører i aktionslæringsforløbet i Københavns Kommune *generelt* (altså *ikke* med deltagelse af personer fra de to skoler, hvor den her beskrevne evaluering fandt sted), dvs. lærere, vejledere, konsulenter, ledere, forskere og opdragsgivere fra forvaltningen. Referencegrupperne har fungeret som et fast holdepunkt i evalueringen og har medvirket til at sikre resonans mellem aktørernes oplevelse af forløbet og de cases, der fremstiller forløbet.

Referencegruppemøde 1 har taget udgangspunkt i fremsendte lærercases (jf. det følgende), der fremstiller aktionslæringsforløbene, og som parterne fik mulighed for at kommentere og give input til de foreløbige fremstillinger.

Efterfølgende er den feedback, der blev leveret ved referencegruppemødet, dokumenteret og sidenhen medtaget i en tilpasning af de cases, der fremstilles her.

Referencegruppemøde 2 tog afsæt i en mundtlig præsentation af konklusioner vedrørende organisatoriske perspektiver i aktionslæringsforløbet. Ved referencegruppemødet fik deltagerne lejlighed til at kommentere de foreløbige konklusioner og give indspil til, i hvilket omfang aktørerne oplevede, at der var underbelyste elementer. Disse indspil blev dokumenteret i et referat, som sidenhen er kommenteret, suppleret og godkendt af alle medlemmer af referencegruppen.

Output fra begge referencegruppemøder er indarbejdet i denne rapport på baggrund af de af forskergruppen udarbejdede og af Københavns Kommune godkendte referater fra møderne.

● ● Didaktisk del: cases om undervisning, lærerkompetencer og læring

I dette afsnit beskriver vi det empiriske grundlag og de indledende konklusioner omkring aktionslæringens virkning på forandring af undervisning, udvikling af lærerkompetence og elevernes læring.

Generelt om forløbene

I dette afsnit beskrives hele forløbet kort med de forhindringer, der opstod undervejs, så de konkrete aktioner kan læses i deres reelle sammenhæng. Det er vigtigt, da især danskcasen er påvirket heraf.

Skolerne meldte sig oprindeligt til et forløb, som dels bestod af de tre dage på Sommeruniversitetet, dels af et efterfølgende aktionslæringsforløb i samarbejde med UC-konsulenter, herunder altså både dansk- og matematikskolen. Herværende evaluering var altså ikke en del af den pakke, skolerne selv meldte sig til. Evalueringen kom først til efterfølgende på foranledning af Københavns Kommune.

Danskskolen blev foreslået af UC-konsulenten og derfor af kommunen udvalgt til at deltage i evalueringen. Skoleledelsen pegede i første omgang på 1.kl.-lærere, men da der opstod en del postyr blandt nogle af lærerne omkring brug af videooptagelser, blev det besluttet at 3.kl.-lærerne deltog i stedet. 3.kl.-lærerne kom derfor ind i evalueringsprojektet med forholdsvis kort varsel, hvilket påvirkede logistikken omkring UC-konsulent- og forskerdeltagelse til opstart og indledende planlægningsmøder mv.

Matematikskolen blev udpeget af Københavns Kommune. Skoleledelsen pegede herefter på matematiklærerne på mellemtrinnet, da ledelsen ønskede at tilbyde dem et løft tilsvarende det, skolen havde oplevede på danskområdet i et tidligere forløb. Alle skolens matematiklærere deltog i kompetenceudviklingsforløbet, men kun et af de to teams på mellemtrinnet havde tilknyttet en UC-konsulent, og det andet team havde en intern matematikvejleder tilknyttet. Matematikcasene udspillede sig i teamet, hvor UC-konsulenten var tilknyttet.

Selve aktionslæringsforløbet bestod af de klassiske fem faser (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007).

-
1. Udformning af problemstilling
 2. Udformning af hypotese
 3. Udformning af aktion
 4. Implementering af aktion
 5. Evaluering.

Hele teamet inkl. UC-konsulent og følgeforsker var til stede under alle faserne, dog undtagen vejlederen på danskskolen, som trak sig for at mindske antallet af observatører. Vejlederen deltog derfor kun på det indledende møde og i evalueringen. Teamet gav input til udformning af aktionen, men det var læreren selv, der skulle udforme den endelige aktion.

Det empiriske materiale består af observation af undervisning og planlægningsmøder samt transskriberede interviews med de involverede lærere, tre elever pr. klasse, én leder pr. skole, én vejleder pr. skole (læsevejleder og matematikvejleder) og de to involverede UC-konsulenter.

I det følgende afsnit vil vi præsentere de fire cases, startende med de to fra danskforløbet. Casene er opbygget således, at de indledes med indføring i den konkrete kontekst. Dernæst beskrives de problemstillinger, den pågældende lærer søger at imødegå, samt hvilke konkrete aktioner der blev implementeret i den forbindelse. Efterfølgende fremstilles hhv. elevernes og lærerens oplevelse af aktionen, og det belyses, hvorvidt læreren oplevede ejerskab af aktionen. Afslutningsvis behandles styrker og udfordringer ved aktionslæringskonceptet i relation til den specifikke case, og hvorvidt der kan identificeres indikationer på varige forandringer i lærersamarbejdet på den pågældende skole.

Case 1: Stine

Scenariet

Stine er dansklærer i 3. kl. Undervisningen havde fagligt fokus på skelen mellem 1.- og 3.-personsfortæller, mens selve aktionen fokuserede på muligheder for at undervisningsdifferentiere, når undervisningen er elev- eller aktivitetsstyret. Fokuspunktet blev valgt efter nogen usikkerhed: Læreren udtrykte direkte, at hun ikke vidste, hvad problemstillingen var, mens valg

af fagligt mål og indhold ifølge Stine var styret af lærebogsmaterialet, som klassen følger mere eller mindre kronologisk pga. en forventning fra øvrige dansklærere:

Stine: Det er jo SÅ styret af Fandango [lærebogen], ikke? (...) du er simpelthen nødt til at køre de her kapitler igennem, fordi ellers så står de næste år med et problem (...) de får jo en brik hvert år, og jeg skal opfylde min.

Aktionen bestod af følgende konkrete ændringer:

- Eleverne skulle selv vælge tre aktiviteter ud af fem mulige, som de skulle arbejde med i timen. Hver aktivitet var tilknyttet en fysisk bordgruppe
- En af de arbejdsopgaver, der kunne vælges, var at arbejde med en tekst ud fra fire udstukne litteraturgrundspørgsmål, som eleverne var vant til at arbejde med. Aktionen bestod i at udvide med et femte spørgsmål, som eleverne fik til opgave selv at formulere.

Aktionen indeholdt således både et fagdidaktisk og almendidaktisk indhold, men med almendidaktisk fokus.

Ændring af undervisning

Oplevelse af forandring

LÆRER

Stine oplevede ikke aktionen som særlig afgørende for det konkrete valg af mål, indhold og metode, og læreren havde stadig svært ved at se formålet, også fordi skellen mellem det fagdidaktiske og almendidaktiske ikke var klar. Stine har tidligere deltaget i en aktion med udgangspunkt i "Classroom Management", og usikkerheden om værdien af aktionen i herværende aktionslæringsprojekt grunder sig muligvis i en usikkerhed om, hvilke "tegn" man som lærer skal være opmærksom på i undervisningen, når det drejer sig om fagdidaktik:

Stine: Det er bare ikke helt ligeså tydeligt (her) og jeg kan ikke helt... (...) Det kan man jo ikke se, når det er fagdidaktisk, for det er jo gerne et forløb over længere tid. Har de lært nogle kompetencer, eller har de fået noget med fra faget, jamen så kan man se det, når et forløb er ved at være færdigt ...

Desuden oplevede Stine, at de indledende planlægningsmøder havde vægtet selve aktionen, og at hun savnede et fokus på den konkrete problemstilling, som aktionen var rettet mod.

ELEVER

Overordnet set giver de tre elevinterview indtryk af, at de ikke er særligt opmærksomme på en evt. forandring. Eleverne har lagt mærke til, at de kunne vælge opgaver på en anden måde, og det foretrækker de – det er ”sjovere”, men de giver også udtryk for, at de er vant til at arbejde i grupper. En af eleverne udtrykker sig særligt positivt om gruppearbejdet, da han ”koncentrerer sig nemmere”. Eleverne giver desuden også udtryk for, at de trods lærerens intentioner om en valgfri, ”løs” struktur opfatter aktionen som lærerstyret.

Ejerskab

Stine giver grundlæggende udtryk for at være blevet ”sat i situationen” (aktionslæringsforløbet), ligesom det faglige indhold synes styret af lærebogsmaterialet. Læreren har således haft størst indvirkning på forløbet organisatorisk, hvor hun også udtrykker både engagement og nysgerrighed og dermed ejerskab til forløbet. I interviewene gav hun udtryk for, at hun er meget optaget af et undervisningskoncept kaldet ”21st Century Skills”, og de potentialer dette koncept rummer i forhold til undervisningsdifferentiering: Konceptet betoner ifølge læreren, at undervisning indeholder instruktion, konstruktion, refleksion og et undersøgende element. Organiseringen af undervisningen i de fem arbejdsstationer var således tæt koblet til hendes interesse for dette koncept. Hun gav udtryk for, at hun i høj grad var motiveret til at implementere den konkrete aktion, ligesom hun glædede sig over muligheden for at få faglig sparring og afprøve undervisning.

Forankring

Stine udtrykker sig positivt om det konkrete forløbs organisation og udtrykker, at hun vil gøre det igen, ”det strukturelle i det”. Den anden lærer giver ligeledes udtryk for, at det gav inspiration.

En understregning af, hvor vigtigt ejerskab for sådanne projekter er, illustreres også af, at den enkelte lærer transformerer mål og drivkraft til noget, man kan opfylde og finde motiverende. Det *fagdidaktiske*, som var aktionens

omdrejningspunkt, forskydes, og der fokuseres mere på *almendidaktiske* problemstillinger, som beskrevet ovenfor. Læreren giver altså ikke udtryk for et ejerskab til selve aktionen, men hun ser et potentiale i det.

Aktionslæring som kompetenceudvikling

Ejerskab og motivation

Stines manglende ejerskab til aktionslæringen udtrykkes flere gange i interviewene: ”Det er svært at være motiveret for noget, som nogle andre har bestemt, man skal gøre”. Det kommer også til udtryk i den udfordring, der var forbundet med at vælge en relevant problemstilling, jf. ovenfor. Læreren har haft svært ved at se formålet med aktionen. Endvidere har den klassiske skelnen mellem fagdidaktik og almenidaktik voldt problemer, og Stine er endt med at have en almenidaktisk problemstilling i et fagdidaktisk fokuseret forløb, som tydeligt var styret af læremidlet:

Stine: Men det var bare rigtig utydeligt, tror jeg for os. Hvad går det ud på? Hvad er det fagdidaktiske, hvad er det præcis vi skal gøre... hvordan er det vores mål skal være?

Hendes ejerskab til projektet som aktionslæring er umiddelbart svært at få øje på, og samtidig giver hun udtryk for, at aktionen var *hendes*, men at hun stod alene med den. Ifølge Stine hang dette især sammen med, at tiden til at planlægge var knap.

På den anden side giver Stine også udtryk for at være højt motiveret, da aktionen tager form. Hun glædede sig til at implementere den konkrete aktion. Men hun tilskriver først og fremmest denne motivation egen nysgerrighed. Hun giver også udtryk for, at muligheden for at få faglig sparring og at afprøve undervisning havde en positiv indvirkning på hendes motivation for at udføre aktionen, og at hun følte sig fagligt rustet til at udføre den.

UC-konsulent og vejleder

I starten spillede UC-konsulenten ifølge Stine ikke en betydningsfuld rolle pga. tidspres. Først senere i forløbet udtrykker hun, at UC-konsulenten havde en positiv indvirkning på forløbet.

UC-konsulentten giver på den anden side udtryk for det positive i, at lærerne planlagde og reflekterede i fællesskab over danskfagets didaktik.

Konsulent: Det er min oplevelse, at dansklærerne ikke tidligere har haft et fælles fagdidaktisk fokus på danskfaget, og det var udfordrende undervejs at fastholde det danskfaglige fokus.

Vejlederen omtales ikke.

Forankring og potentialer – når ejerskab møder forandring

Ejerskab, tid og vilje er fundamentalt fordrende for, om aktionslæringen lykkes. I Stines samspil med de øvrige deltagende dansklærere anes en gryende fagdidaktisk fælles platform og potentiale. Aktionen tydeliggjorde bl.a. for Stine fag-teamet som forum for gensidig almen og fagdidaktisk udfordring og kollegial sparring i konkrete situationer. På den ene side er den daglige skolehverdag præget af små hurtige effektive beslutninger og på den anden en udbredt vilje til at tænke stort i team og fællesskab. Eller som Stine udtrykker det:

Stine: Altså så jeg synes egentlig, vi supplerer hinanden godt. (...) Det er bare svært for os at samarbejde. Vi har prøvet flere gange... (...) Jamen nu har vi fokusuge, nu skal vi lave noget, lad os lave det samme. Også i forhold til reformen og at vi måske i højere grad skal dele, det vi laver, ikke. (...) Men... i sidste fokusuge endte det med, at vi lavede tre forskellige ting, ikke?

Øget fokus på fagdidaktik og udviklinger heraf i fagteam har tydeligvis et potentiale, men det forudsætter en ydre struktur. Motivationen skal komme indefra, men styring udefra er nødvendig for, at det lykkes, og så er tid et afgørende aspekt for læreren: "Jeg synes aktionslæring som refleksionsrum og afprøvningsrum er rigtig fint. Der mangler bare noget tid". Stine ledte indledningsvis efter meningsfuldheden i aktionen og fandt den til dels undervejs.

Case 2: Marie

Scenariet

Marie er dansklærer i en 3. klasse og havde formuleret en problemstilling, delvist inspireret af Stine. Omdrejningspunktet for aktionen var, hvilke mu-

ligheder der var for at undervisningsdifferentiere i litteraturundervisning ved hhv. lærer- og elevstyret undervisning, altså en organisatorisk, almen-didaktisk aktion frem for en fagdidaktisk. Fokuspunktet var mere præget af en nysgerrighed end en decideret problemstilling. Marie brugte aktionen til at afprøve – for hende – nye måder at undervisningsdifferentiere på: Med henblik på at ruste stærke såvel som svage elever til at formidle fagligt stof mundtligt, arbejdede eleverne først med det faglige stof i grupper, som så skulle formidles i nye grupper. Maries mål med aktionen var altså at give rum til, at så mange elever som muligt får ytret sig.

Lærebogsmaterialet var styrende for valg af indhold ("vi skal videre med litteraturarbejdet, vi er nået til fortællertyper"), mens metoden synes valgt tilfældigt. Marie udtrykker, at hun ikke ved, hvorfor hun specifikt har valgt den pågældende metode, men at hun bevidst har valgt at udfordre sig selv og sine elever og prøve noget nyt. Valg af metode er koblet til en hypotese om, at læringsudbyttet kan optimeres, hvis alle elever får lov til at tale om det.

Aktionen bestod således af følgende konkrete elementer (kaldet matrix-metoden):

1. Gruppeopgaver i fællesskab med en tekst med udgangspunkt i fire litteraturspørgsmål. Alle grupper arbejdede med forskellige tekster
1. Herefter gik eleverne i nye grupper. De nye grupper var sammensat således, at alle elever havde arbejdet med forskellige tekster. Her lavede eleverne en mundtlig præsentation af det arbejde, de havde lavet i den foregående gruppe.

Aktionen var således af almindidaktisk karakter (matrix-metoden), men med et klart fagdidaktisk mål (fortællertyper).

Ændring af undervisning

Oplevelse af forandring

LÆRER

Marie oplever ikke umiddelbart aktionen som afgørende for de konkrete valg af mål, indhold og metode. Hun oplever, at aktionen organisatorisk har virket, i og med, at alle elever fik sagt noget i undervisningen, mens hun fagligt (at eleverne kan skelne mellem 1.- og 3.-personsfortæller) er mere usikker,

fordi eleverne har arbejdet i grupper, som hun ikke har tilbragt lige meget tid ved:

Marie: Og jeg kunne godt se, at det var svært for mig at nå alle grupper. Altså, jeg havde travlt, ikke? (...) Derfor er jeg jo faktisk ikke helt klar over, om hver enkelt faktisk har siddet og har kunnet sige, at det lige præcis er en jeg-fortæller eller en 3.-personfortæller fordi... jeg har simpelthen ikke hørt hver enkelt, det har jeg jo ikke

Desuden oplevede Marie, at de indledende planlægningsmøder havde vægtet selve aktionen, og at hun savnede et fokus på den konkrete problemstilling, som aktionen var rettet mod.

ELEVER

Alle tre interviewede elever er i stand til at pege på sammenhængen mellem det valgte indhold og de konkrete læringsmål: At kunne skelne en 3.-personsfortæller fra en 1.-personsfortæller i fiktive tekster. Alle tre elever er ligeledes i stand til at udpege, at indførelsen af matrixgrupper var et nyt element i undervisningen. Alle eleverne tilkendegiver, at de syntes godt om denne del af aktionen.

I interviewene kom det dog til udtryk, at eleverne organiserede gruppearbejdet på forskellig vis. Nogle grupper delte sig, så de arbejdede alene ved nogle spørgsmål, fordi "de var uenige", og fordi nogle spørgsmål i læremidlet var rettet mod den enkelte elev ("Hvad minder den **dig** om?"). Andre grupper arbejdede fælles om nogle opgaver, og individuelt med andre. Eleverne ser således værdi i gruppearbejdet ud fra flere aspekter, helt i overensstemmelse med lærerintentioner: Det sociale - man hjælper hinanden; det interaktionelle - man (har godt af at) høre(r) de andres "meninger"; det faglige - opnåelse af de fastsatte læringsmål.

Ejerskab

Marie giver også udtryk for at være blevet "sat i situationen" (aktionslæringsforløbet), ligesom det faglige indhold er styret af lærebogsmaterialet. Hun er dog meget optaget af, at alle elever kom til orde. Hun udtrykker ejerskab over for matrix-metoden og fortæller, at hun primært har påvirket forløbet organisatorisk med denne nye samarbejdsform. Om matrix-metoden siger hun: "Jeg synes, det er fedt".

Forankring

Marie udtrykker sig positivt om det konkrete forløbs organisation og udtrykker, at hun vil gøre det igen, selvom tid påpeges som en alvorlig udfordring: Hun er ikke tilfreds med, at hun ikke kom lige meget omkring alle grupper.

Aktionslæring som kompetenceudvikling

Ejerskab og motivation

Aktionslæringsforløbet opleves som ”helt ude af sammenhæng med Sommeruniversitetet” af Marie, hvorved både kontinuitet og ejerskab mangler:

Marie: Jamen, jeg synes, det er svært at se den her med, at nu går jeg ind og har halvanden time, hvor jeg har en aktion, som jeg jo... for at sige det rent ud, lidt opfinder, fordi jeg jo er en del af det her... den her proces. Og det er jo ikke, fordi det ikke er interessant, men det gør vi jo lidt. Og det er også derfor, det alligevel bliver lidt svært at svare på de spørgsmål, du stiller, fordi det er ikke en... det er jo ikke en virkelig situation.

Hun giver således ikke umiddelbart udtryk for at være motiveret, om end hun udtrykker et vist ejerskab til den konkrete aktion. Et er, at der ikke er noget mellemlid (i tid og handling) mellem Sommeruniversitetet og aktionen, men i selve aktionsdelen føltes rammerne så snævre og tiden så knap, at de potentialer, Marie udmærket kunne se, ikke forløstes. Tid beskrives altså som en væsentlig faktor og forbindes med motivationen og dermed ejerskabet.

UC-konsulent og vejleder

Aktionen er den anden på skolen i det pågældende lærerteam, og det betyder bl.a., at UC-konsulent i højere grad føltes som en del af projektet. Marie taler ligefrem om ”vejledning”. Man kan således sige, at *metoden* – som var Maries udgangspunkt for aktionen – gennem UC-konsulenten integrerede sig med stoffet. De fagdidaktiske muligheder i at anvende ”matrix-metoden” blev synlige; bl.a. fordi ”hun [UC-konsulenten] kom med nogle rimeligt gode sådan konkrete bud”.

Med hensyn til vejlederen på skolen skal det bemærkes, med udgangspunkt i Maries udtalelser, at vedkommende hverken deltog i møder eller i aktionerne.

De involverede lærere var endog ikke informeret om, at det er et element i Sommeruniversitetet.

Forankring og potentialer – når ejerskab møder forandring

Aktionen tydeliggjorde bl.a. fag-teamet som forum for gensidig almen og fagdidaktisk udfordring og kollegial sparring i konkrete situationer for Marie. Hun efterlyser direkte tid til fagteamet: "Vi *er* sammen, men kun tre gange, og vi er presset på tid pga. ombygning og reform¹"

Det interessante er imidlertid, at *den kollegiale situation*, som aktionslæringsprojektet skabte, faktisk "flyttede" Marie. Inspirationen for valg af metode kom nemlig dels fra iagttagelse af Stines undervisning (se tidligere case), dels fra UC-konsulentens dialogiske indspark angående forpligtende gruppearbejde (matrix-metoden). Der er helt klart tale om et almindeligdidaktisk valg: Det giver nogle muligheder for differentiering og (dermed) nogle muligheder for de "svage" elever. Det, der var aktionens egentlige formål, nemlig at styrke fagdidaktikken, nåede dårligt at komme på banen – fokus i diskussionerne var primært på det organisatoriske, almindeligdidaktiske. Når det er sagt, er det vigtigt at understrege, at aktionslæringsprojektet giver et rum, hvor viljen til at udfordre sig selv bliver befordret og næret.

Marie konstaterer, at der er muligheder i samarbejdet, men i forhold til intentionerne med Sommeruniversitetet er der alt for lidt tid:

Marie: I den ideelle verden ville det kunne give os rigtig meget at kunne sparre og samarbejde endnu mere, end vi gør nu. (...) Ja, jeg ved ikke, om man kan gøre et eller andet med timer, om man kan være mere fleksibel, så man kunne besøge hinanden, så man kunne se undervisningen ved hinanden.

Som grundlag for denne opfattelse anføres også i Maries tilfælde de helt forståelige krav til andre vilkår: Det drejer sig om "tid" og "ressourcer", ikke mindst til at overvære hinandens undervisning. Også tid og rum for fælles refleksioner ønskes. Marie udtrykker, at hun ser et stort potentiale i det – under de rette vilkår.

Marie: Og jeg havde det også ligesom dig efter sidste møde; ej hvor var det fedt. Hvor er det fedt at tale om sit fag og gå i fordybelse med det og sådan noget. Og det

1 Dele af skolen var under ombygning i aktionslærings-perioden.

oplever jeg bare, at vi er for dårlige til. (...) Og jeg tror, det er det, der frustrerer mig. (...) Ikke fordi jeg skal se det som en ekstra byrde, som bliver pålagt mig, og nu gør jeg det bare, fordi jeg skal gøre det. (...) Jeg synes faktisk, det er interessant. Men jeg synes, at tiden bliver for knap til det”.

Marie udtrykker altså, at de er for dårlige til at samarbejde, ikke fordi de ikke vil eller kan, ikke fordi de ikke har de fornødne kompetencer, men fordi der ikke er tid til det.

Marie udtrykker, at hun ingen sammenhæng ser mellem Sommeruniversitetet og aktionslæringsforløbet. Ansvar for dette placeres uden for eget råde- og klasserum. Muligheden for selv at arbejde aktivt med de muligheder, undervisningen på Sommeruniversitetet kunne grundlægge, tages ikke i betragtning. Tilsyneladende har ledelsen ikke taget initiativ, endsige støttet en sådan bevægelse. Aktionen beskrives som et isoleret – og dermed mere eller mindre meningsløst ”tre-gange-forløb”. Sommeruniversitetet beskrives som ”pålagt”.

Aktionen tydeliggør i lighed med foregående case, at fag-teamet *kunne* blive et vigtigt forum for gensidig almen og fagdidaktisk udfordring, og at kollegial sparring i konkrete situationer er vigtig; der bør gives tids- og ressourcemæssige muligheder i den ”reelle verden”. I et institutionelt perspektiv udtrykker læreren, at kommunale udviklings- og forandringsprocesser er vigtige, og når alt kommer til alt udfordrende: De kræver længere tid og ledelsesmæssig og kollegial opbakning, og så skal de tilrettelægges på en måde, så man føler ejerskab og ikke laver aktionslæring som ”evalueringsunderholdning”.

Case 3: Lars

Scenariet

Lars er matematiklærer i en 5. klasse, og hans problemstilling rettede sig mod, hvordan eleverne kunne understøttes i at tage medansvar for undervisningen og egne læreprocesser. Til dette opstillede Lars en hypotese om, at elevernes medansvarlighed ville kunne øges ved at tydeliggøre, hvad der skal læres, og hvorfor det skal læres. Med dette som udgangspunkt ønskede Lars at: (1) synliggøre brugen af procent i dagligdagen ved hjælp af visuelle eksempler, talemåder mm., (2) opstille klare mål for lektionen og tydeliggøre undervisningens læringsmål, (3) indføre gruppeopgaver og gruppeevaluering.

Undervisningen blev indledt med en generel diskussion af, hvad procent er, og Lars relaterede specifikt til elevernes hverdagsoplevelser af procent. I denne diskussion kom mange børn til orde, og eleverne virkede meget engagerede. Derefter var der klassebaseret undervisning i form af en klassesamtale om procent.

Efter Lars havde relateret procent til hverdagssituationer, opstillede han dagens læringsmål og skrev dem på smartboardet. Han gjorde dette ved at formulere dagens læringsmål som et løfte. Løftet indebar, at eleverne efter timen kunne (1) bruge procent til at forklare noget om hverdagen og (2) oversætte simple brøker til procent. Herefter introducerede Lars de opgaver, eleverne skulle løse i fire-mandsgrupper. Grupperne blev stillet en simpel opgave, som de i fællesskab fik fem minutter til at løse. Også her blev det observeret, at eleverne arbejdede godt sammen og udviste god arbejdsdisciplin. Efter gruppeopgaverne var der fælles klassegennemgang af opgaverne og en fælles evaluering af, hvorvidt løfterne var indfriet eller ej.

De konkrete ændringer af undervisningen bestod ifølge Lars af gruppearbejdet og de klare læringsmål formuleret som et løfte. Der blev desuden gjort mere ud af den indledende klassesamtale end normalt.

Ændring af undervisning

Oplevelse af forandring

LÆRER

Overordnet oplevede Lars ikke, at han gennem aktionslæringsforløbet ændrede radikalt syn på sin undervisning. Aktionen bestod af nogle konkrete tiltag angående transparens ift. læringsmål og implementering af gruppearbejde. Aktionen omtaler Lars som problemfri og med den styrke, at det gav ham anledning til at stille spørgsmålstejn ved elementer af undervisningen, han normalt ikke reflekterer over. På trods af, at eleverne ikke bemærkede de nye tiltag, jf. nedenfor, oplevede Lars, at aktionen bibragte nogle stærke, didaktiske værktøjer til at strukturere og planlægge undervisning.

Lars: Altså, aktionen var jo, at... fremfor at... min undervisning blev sådan set ikke lavet specielt om. Den blev lavet om på to punkter. Der blev lavet om på, at læringsmålene blev italesat og skrevet op for den enkelte lektion. Så børnene også var klar

over, hvad målet var med undervisningen. Og de blev skrevet op som et løfte. Og den anden del, der blev lavet om det var, at det løfte blev indfriet af børnene til sidst. Læringsmålet blev... Altså man kan jo sige, at man lavede en fælles evaluering med børnene om, om de havde opfyldt læringsmålene.

ELEVER

I elevinterviewene er det fremtrædende, at langt størstedelen af de implementerede aktioner ikke var bemærket af børnene. Eleverne var kun i stand til at genkalde få delelementer fra aktionerne, og disse elementer havde ikke haft den ønskede effekt. Dette gjorde sig især gældende for aktionen, der sigtede mod at øge elevernes medansvar i form af et løfte om, hvilke læringsmål eleverne ville få indfriet, efter undervisningen var gennemført. Eleverne oplevede ikke, at dette gav øget medansvar, tværtimod oplevede de, at det bekræftede dem i, at læringsmålene netop skulle indfries af Lars – ikke af eleverne selv.

Ejerskab

Den problemstilling, der var omdrejningspunktet for aktionen, tog udgangspunkt i nogle problemstillinger, som Lars oplevede aktuelle. De øvrige lærere i teamet deltog i planlægningen og evalueringen af aktionen ved bl.a. at udfordre Lars' forståelse af sammenhængen mellem ro/uro og aktivitet/inaktivitet. Desuden bidrog de med konkrete forslag til udformningen af aktionen. Aktionen blev dog ikke endeligt formuleret i fællesskab, men af Lars selv.

På trods af, at den konkrete aktion ikke havde den ønskede effekt på elevernes oplevelse af undervisningen, gav Lars udtryk for, at aktionen havde fungeret som et stærkt værktøj til planlægning og strukturering af undervisningen. Dette peger således i retning af, at aktionslæringsforløbet har medført ændringer af praksisformer, der med sandsynlighed vil leve videre efter forløbet.

Forankring

Ifølge Lars introducerede aktionslæringsformen ham til nogle nye samarbejdsformer, som han kan se potentialer i. Dog er han mere tøvende i forhold til, hvorvidt han vil fortsætte med at arbejde sammen på denne måde.

Han arbejder tæt sammen med en af lærerne fra aktionslæringsteamet, men gav ikke udtryk for, at forløbet umiddelbart havde åbnet for nye samar-

bejdsveje. Dog peger han på, at han ville foretrække selv at kunne vælge samarbejdspartnere, da det er afgørende, at man er tryk ved at blive observeret. Observationssituationen skaber en opmærksomhed på én selv som lærer, som Lars sammenligner med en eksamenslignende situation. Det medførte en usikkerhed i undervisningssituationen på trods af, at Lars oplevede, at hans undervisningsplan blev meget anerkendt af UC-konsulenten, og at han normalt er meget tryk ved at undervise.

Aktionslæring som kompetenceudvikling

Ejerskab og motivation

Lars er generelt positivt indstillet over for aktionslæringsforløbet, som bl.a. tilbød en mulighed for at få faglig sparring og vejledning med henblik på at effektivisere og forbedre sin undervisningspraksis. Lars oplevede, at forløbet levede op til disse forventninger. Desuden oplevede han, at aktionslæringsforløbets fokus på enkle og få tiltag var et særdeles positivt element. Det gjorde forløbet let at gå til og uproblematisk at implementere i en ellers travl hverdag.

Der var imidlertid også elementer af forløbet, som vakte en vis form for usikkerhed. Fx oplevede Lars ikke klarhed om, hvorvidt aktionslæringskonceptet var et kollektivt eller et individuelt anliggende. Især i forbindelse med designet af aktionen var det ikke tydeligt, at det var hans ansvar alene. Først lige inden aktionen blev det klart for ham, at planlægningen af aktionen var hans ansvar alene (det skal bemærkes, at han var den første fra teamet, der skulle gennemføre en aktion).

Lars: Altså, hvordan arbejder vi sammen om det her. Og arbejder vi overhovedet sammen? Er det mit projekt, er det vores projekt? Det kunne jeg godt... det synes jeg var lidt uklart.

UC-konsulent og vejleder

Lars gav dog udtryk for, at UC-konsulenten havde haft en meget støttende funktion under den samtale, der blev afholdt lige inden aktionen. Her var hun støttende over for Lars' intentioner og aktionens indhold, hvilket havde gjort ham tryk ved at skulle udføre aktionen.

Lars: *Men altså vejledningen... Konsulenten [red.] har været sindssyg god, og det er jo også derfor, vi valgte det i starten. Det var jo et frivilligt valg det her jo, ikke. Man kunne jo tilmelde sig... og på den måde er det jo super trygt, ikke.*

Vejlederen nævnes ikke.

Forankring og potentialer – når ejerskab møder forandring

Lars oplevede, at en af de centrale styrker ved aktionslæringsforløbet var, at det fokuserede på få og enkle tiltag. Dette gjorde forløbet nemt at gå til og uproblematisk at integrere i en ellers travl hverdag. Lars gav således udtryk for, at arbejdsbyrden, der var forbundet med forløbet, var overkommelig, og at aktionen samtidig havde fungeret som et stærkt didaktisk værktøj til at strukturere og planlægge undervisning. Dette peger på, at aktionslæringsformen har medført nogle ændringer i hans måde at planlægge undervisning på, som vi med rimelighed kan forestille os vil leve videre.

Case 4: Peter

Scenariet

Peter er matematiklærer i en 5. klasse, der på det seneste er gået fra en kultur, hvor det var attraktivt at være god til matematik, til en kultur præget af meget uro. Peter beskrev, at han især oplevede elevernes efterspørgsel af pauser som et forstyrrende element. Han opstillede en hypotese, der baserede sig på en antagelse om, at tydeligere mål og struktur for timen ville kunne hjælpe eleverne til at holde fokus. Med dette udgangspunkt ønskede han at tydeliggøre kommunikationen af læringsmål og timens struktur samt at præsentere mere matematik inden det individuelle arbejde.

Aktionen udmøntede sig i tre konkrete tiltag: (1) tydelig kommunikation om timens struktur, (2) tydelig kommunikation af de læringsmål, der skal indfries i timen og (3) mere tid til en fælles klassesamtale.

Ved timens start kommunikerede Peter meget tydeligt, hvornår der var pauser, og han havde sat en alarm på sin telefon, der skulle markere, hvornår der var hhv. lufter (lille pause) og spisepause. Han bad desuden eleverne om at lade være med at tale om lufteren i timen. Eleverne forholdt sig generelt stille

og roligt i undervisningen. Undervejs i timen pegede han på tavlen og fortalte eleverne, at han var tilfreds med forløbet omkring lufteren ved dagens undervisning.

Da Peter introducerede undervisningens indhold for eleverne, skrev han på tavlen, hvad eleverne skulle lære i løbet af timen. I denne del af aktionen var Peter inspireret af Lars. Særligt var han inspireret til at omsætte målene til nogle konkrete og simple formuleringer.

Peter havde planlagt at starte med en fælles klassesamtale. I denne samtale var han meget tydelig på behovet for ro. Han var meget konsekvent og rolig i sin måde at tale til eleverne på, hvilket bidrog positivt til at skabe ro omkring samtalen, der lod mange elever komme til orde.

Ændring af undervisning

Oplevelse af forandring

LÆRER

Peter oplevede, at klassen var gået fra at have en kultur, hvor det handlede om at blive bedre til matematik, til en kultur præget af snak og manglende lyst til at lære matematik. Den problemstilling følte Peter et behov for at sætte ind overfor og ønskede at bruge aktionen til dette konkrete formål. Han beskriver, at aktionen har haft den ønskede effekt, og at det har givet ham fornyet mod på at arbejde med klassen og genskabe motivationen for at lære matematik.

ELEVER

De tre interviewede elever fortæller, at Peter kommunikerede tydeligt omkring timens struktur. Eleverne giver desuden udtryk for, at de kunne genkende problemstillingen omkring udefinerede pauser, som aktionen sigtede mod at afhjælpe. De udtrykker desuden, at det var rart, at der nu var en klar struktur for pauserne; vished om både, *at* de ville få en lufter, og *hvornår* den skulle afholdes. Eleverne har ikke lagt særligt mærke til, at Peter havde tydeliggjort læringsmålene, og mener ikke, at denne del af aktionen adskilte sig mærkbart fra sædvanlig undervisning, men adspurgt synes de alle godt om, at læringsmålene beskrives, og de vil foretrække, at Peter fortsætter denne praksis.

Elev: Altså, jeg kan bedre lide det på den nye måde, fordi så ved man faktisk, at han gør det. Fordi nogle gange så siger han sådan; "hvis I bliver ved med at spørge, så får I ikke nogen luft". Så er det lidt rarere, vi faktisk ved, det sker. Så, det er fint nok.

Alle tre elever lagde mærke til, at klassesamtalen var længere end sædvanligt. Men det var ikke alle eleverne, der syntes godt om dette, da det tager tiden fra det individuelle arbejde.

Ejerskab

Peter oplevede et stærkt ejerskab til sin forandrede praksis og så aktionen som en vigtig del af sit arbejde med den pågældende klasse. De andre lærere fra teamet var involverede i at gennemtænke og planlægge aktionen med udgangspunkt i Peters ideer. Desuden er der aspekter af aktionen, dels klassesamtale og dels de klare læringsmål, der er inspireret af en af de andre læreres aktion. Derfor tager teamet også et vist ejerskab over aktionens udfald. Det ses blandt andet ved, at lærerne aktivt diskuterer, hvad der virker og ikke virker, når man fx opstiller læringsmål for eleverne og sammenligner på tværs af de forskellige aktioner.

Peter: Jeg synes, det var inspirerende at se – virkelig. Det synes jeg. Man kan jo ligesom se nogle ting i Lars' tilfælde, som jeg synes han gjorde rigtig godt. Og jeg forestiller mig, at hvis man kommer ind og ser en kollega, som gør nogle dårlige ting, så ville man også blive mere bevidst om, at det dér virker dårligt. Og så kan man jo ligesom prøve at kigge ind i sig selv og prøve at se, om man gør noget i den stil, eller har elementer af det.

Forankring

Den positive forandring, som Peter og hans elever oplever, sandsynliggør, at de klare strukturer omkring pauser og lufter vil forankres i Peters praksis. Desuden er det også muligt, at ideen om at bruge en alarm til tidsstyring vil leve videre i kollegagruppen. Peter er blevet inspireret af en af de andre lærere til aktionen omkring klare læringsmål; således er praksissen om at klargøre læringsmål ved timens start allerede forankret i lærerteamet.

Peter havde et meget positivt indtryk af aktionslæringen, og han anså forløbet for en sund øvelse, der gav mulighed for at stille skarpt på didaktiske detaljer. Peter oplevede desuden, at han rykkede sin undervisning i en positiv retning, samt at forløbet havde øget det kollegiale fællesskab.

Aktionslæring som kompetenceudvikling

Ejerskab og motivation

Det positive indtryk, som Peter har af aktionslæringsforløbet, betyder også, at han har et relativt stort ejerskab til det samlede forløb og ikke kun den del, der vedrører egen undervisning. Peter pegede på, at forløbet tilvejebragte gunstige vilkår til at forholde sig reflektivt over for egen undervisningspraksis. Både fordi han oplevede, at observationer fra andre læreres undervisning gav anledning til refleksion over egen praksis, og fordi den didaktiske samtale skabte rum for diskussioner af detaljerede didaktiske elementer fra hans egen og kollegers undervisning. Peter lod sig fx inspirere af en af de andre læreres tydelige kommunikation omkring læringsmål, og han forklarede, at de diskuterede en række fagdidaktiske elementer af aktionerne til den didaktiske samtale.

Peter: Og Lars og Julie var også med [Julie er den 3. lærer i teamet, men hun indgår ikke i denne evaluering]. Og så havde vi jo en diskussion om, jamen hvad... "når du nu spørger på den måde, hvad sker der så"? "Hvad sker der, når du tillader, at eleverne fx selv kommer med eksempler på brøker med $1/3$ ", som så skulle oversættes til procent? Hvor, inde i Lars' time, der var det ham, der skrev brøkerne op til at starte med, sådan så det var mere defineret. Der er det så, at aktionslæringen kan gå ind og diskutere selve kernen af didaktikken. Hvad sker der, når man gør sådan, og hvad sker der, når man gør på en anden måde? Det er godt.

UC-konsulent og vejlederen

Peter oplevede, at konsulentens interesse og engagement var smittende og skabte en positiv og tryk stemning. Peter er desuden af den opfattelse, at alle aktørerne i aktionslæringen tog ejerskab til aktionen og oplevede desuden aktionslæringsforløbet som meningsfuldt, nyttigt og relevant.

Peter: Den konkrete del at matematikken... der kan man sige at aktionslæringsdelen har den fordel, at du jo havde konsulenten [red.] vores underviser hun var med. Og Lars og Julie var også med.

Vejlederen nævnes ikke.

Forankring og potentialer – når ejerskab møder forandring

Peter er vant til at have samarbejde med en af de andre lærere fra skolen, så selve det at samarbejde omkring planlægning af undervisning er ikke en forandring. Det er til gengæld de ekstra tidsmæssige og menneskelige ressourcer, der tildeles til at facilitere arbejdet, og det gør i Peters øjne en positiv forskel. Samarbejdet om at observere på og reflektere over gennemført undervisning opfatter han som interessant og nyt, men også sårbart. Både observationssituationen og den efterfølgende faglige sparring ser han som følsomme områder for den lærer, der er i centrum, fordi faglig sparring let kan misforstås og tages personligt. Derfor fordrer aktionslæringsformen en høj grad af kollegial tillid.

Peter gav dog udtryk for, at tilliden ikke var et problem i det konkrete forløb, han indgik i. Hans oplevelse var derimod, at forløbet bar præg af både tillid og tryghed. Den tillid og tryghed, han oplevede under forløbet, kobler han primært med den rolle, UC-konsulenten har udfyldt i de didaktiske samtaler. Især det, at UC-konsulenten er uddannet til at varetage vejlederrollen på kompetent vis, sikrede ifølge Peter, at den didaktiske samtale blev på sporet. Peter omtaler UC-konsulenten som en central spiller i forhold til at facilitere vejledningssituationen, således at uhensigtsmæssige situationer foregribes.

Peter oplevede, at aktionen bidrog til at imødekomme et problem, han så som presserende. Han følte sig desuden inspireret og udfordret af sine kolleger og konsulenten. Der er flere elementer fra aktionen og fra kompetenceudviklingsforløbet, som vi med rimelighed kan forestille os vil leve videre i Peters praksis (fx tidsstyring) og i hans forhold til sine matematiklærerkolleger (fx diskussionen af læringsmål). Der er dog også en række af de positive elementer, der er afhængige af den særlige ressourcesituation (timer og konsulent), og som derfor ikke kan forventes at leve videre.

Selvevalueringer

Danskskolen

Konsulenten gav udtryk for, at skolen (souschef, vejledere og lærere) var meget engagerede og ”ville” forløbet. Hun beskriver, at det var en udfordring at fastholde et fagdidaktisk fokus i forløbet. Hun giver udtryk for, at aktionslæ-

ringsformen er særdeles anvendelig, da den kan medvirke til at skabe varige praksisforandringer.

Konsulenten giver udtryk for, at de involverede lærere har haft forskellige syn på elevcentreret og lærercentreret undervisning, hvilket gav en god dynamik i forløbet. Konsulenten fortæller, at hun varetog vejlederfunktionen ved at få teamet til at planlægge i fællesskab. Desuden har hun rykket ved lærernes syn på målstyret undervisning, så det, ud over at opstille mål, også handler om at interessere sig for, i hvilken grad eleverne har opfyldt målene, og herefter justere og opløse målene yderligere, så den danskfaglige progression kunne øges eller slækkes alt efter elevernes respons på de opstillede mål.

Matematikskolen

I selvevalueringerne giver lærerne udtryk for, at de generelt var meget tilfredse med aktionslæringsforløbet. De har en oplevelse af, at vejledningen i forløbet var meget kompetent. Især praksisnærheden i forløbet og i diskussionerne betones som et element, der var meget givtigt. En lærer nævner desuden, at observationer af kollegaer gav inspiration til at ændre egen undervisningspraksis og har medført nye erkendelser af egen praksis. Lærerne peger desuden på, at forløbet har tilvejebragt ny viden, der gør dem i stand til at forbedre deres undervisningspraksis.

Konsulenten giver udtryk for, at aktionerne kan give anledning til eksamenslignende situationer, men at teamet i fællesskab fik skabt en afslappet stemning. Konsulenten fremhæver, at dette kan tilskrives, at lærerne gik ind i forløbet for at blive klogere og udvikle sig. Hun beskriver desuden, at lærerne var meget imødekommende og udviste stor tillid. Konsulenten anså lærernes praksisfortællinger som centrum i forløbet og udfyldte vejlederrollen ved at udfordre lærerne gennem spørgsmål, der førte til nye erkendelser. Desuden beskriver hun, at hun varetog en tovholderfunktion og sikrede, at forløbet blev på sporet.

Centrale output fra referencegruppemøde 1

I det følgende afsnit vil vi fremlægge input fra referencegruppemøde 1. Som anført er de centrale output fra referencegruppemødet på baggrund af det af

forskergruppen udarbejdede og af Københavns Kommune godkendte referat indarbejdet i herværende rapport.

Dette første referencegruppemøde havde til formål at sikre resonans mellem den foreløbige fremstilling af aktionslæringsforløbene og referencegruppemødets oplevelse af disse. Diskussionen af dette tog afsæt i fire foreløbige cases, hvor mødedeltagerne fik mulighed for at kommentere de foreløbige fremstillinger. Ved mødet deltog, ud over forskerholdet og UC-konsulenter repræsentanter fra forvaltningen, skoleledelse, og lærere fra Københavns Kommune *generelt* (altså *ikke* med deltagelse af personer fra de to skoler, hvor den her beskrevne evaluering fandt sted). Mødet blev ledet af en ekstern konsulent, og strakte sig over tre timer. Inden mødet var de fire cases blevet udsendt.

Det generelle indtryk fra referencegruppemødet er, at aktionslæringsforløbene opleves som værdifulde i forhold til den fagdidaktiske kompetenceudvikling: "Det er tydeligt, at vejledning er fedt," som en af mødedeltagerne udbryder i en diskussion af de fire cases. Samtidig udtrykkes også en række udfordringer og problematikker, der genkendes bredt blandt mødedeltagerne.

I det følgende beskrives deltagernes reaktioner på de fire cases og det indtryk, de giver af den fagdidaktiske kompetenceudvikling.

Koblingen mellem kursusdage og aktionslæring

Det angives af flere af mødedeltagerne, at de ikke oplevede tilstrækkelig sammenhæng mellem aktionslæringsforløbet og de tre kursusdage, som dermed opleves som ikke-betydningsfulde i forhold til de konkrete aktionslæringsforløb.

Problemet synes velkendt af alle mødedeltagere: Der er langt fra klassisk kursus til praksis, og aktionslæringsforløbet er netop et forsøg på at mindske denne afstand. Men selv om aktionslæringsforløbet er specifikt designet til at adressere denne problematik, brækker dette forløb også midt over i en kursusdel og en praksisudviklingsdel, der ikke synes at have noget videre med hinanden at gøre. Der angives en række konkrete grunde til at kursus og aktionslæring glider fra hinanden:

- **Tid:** Afstand fra kursus til aktion
- **Emnemæssigt:** Der slås emner an på kursusdagene, som af mange grunde ikke er relevante i de konkrete aktioner

-
- **Personudskiftning:** Udskiftning blandt konsulenter og lærere fra kursus til konkrete aktioner.

Overordnet kan man sige, at rigtig meget skal gå op, for at kursusdagene kommer til at understøtte aktionslæringen.

Der udtrykkes manglede tydelighed omkring *formålet* med kursusdagene, herunder deres relation til aktionslæringsforløbet: Var formålet med kursusdagene at give kendskab til aktionslæringsformen som metode, eller var fokus på det fagdidaktiske? Var det tanken, at de fagdidaktiske emner skulle tone aktionslæringen, eller skulle de fagdidaktiske emner i sig selv udgøre et kompetenceløft. Med andre ord: Var de tre dage et fagdidaktisk kursus, et kursus i aktionslæring eller en forberedelse af en aktion?

Det er ligeledes heller ikke alle aktørerne, der er klar over strukturen i den fagdidaktiske kompetenceudvikling (samspillet mellem kursusdage og det videre forløb på skolerne). En lærer udtrykker således, at ikke alle var klar over, at kursusdagene skulle efterfølges af et videre forløb på skolerne. Tilsvarende udtrykker en skoleleder, at de også først blev informeret herom samtidigt med lærerne på kursusdagene, hvorfor de ikke følte sig klædt på til opgaven.

Under referencegruppemødet blev tidsspændet mellem kursusdagene og de konkrete aktioner italesat som en hindring for implementering af den fagdidaktiske kompetenceudvikling. Der gik for lang tid.

Almen- og fagdidaktik

En anden tematik, der blev diskuteret under referencegruppemødet, var skellet mellem *almendidaktik* og *fagdidaktik*.

På den ene side er aktionslæringen bygget op omkring faglæreres møde om fagdidaktiske problemstillinger (*Fagdidaktisk kompetenceudvikling*). På den anden side er de adresserede problemstillinger ofte mere relaterede til almendidaktiske forhold. Skellet mellem almendidaktik og fagdidaktik kan italesættes på en måde, hvor ønsket om at lave en fagdidaktisk intervention vanskeliggør at opstille aktioner med udgangspunkt i problemer, der opleves relevante af aktørerne. Et andet synspunkt, der blev italesat ved mødet, var, at fagdidaktik og almendidaktik er dialektisk forbundne og fletter sig ind i hinanden, hvorfor skellet ikke nødvendigvis er produktivt i planlægningen af

aktioner. Fx er klasseledelse en *almendidaktisk* problematik, som kan være et yderst fornuftigt fokuspunkt i et *danskfagdidaktisk* aktionslæringsforløb.

Aktionslæring som proces

Aktionslæring som proces viser både potentialer og forhindringer. Ved referencegruppemødet blev rollen som vejleder omtalt som en dobbeltrolle, der både implicerer en jævnbyrdig kollegial relation *og* en relation, hvor den faglige integritet og den ledelsesmæssige autoritet ikke er klar. Vejlederne oplevede, at dette vanskeliggjorde opretholdelsen af både autoritet og legitimitet. Vejlederne gav desuden udtryk for, at de ikke alle oplevede at være fagligt kvalificerede til at varetage den meget centrale rolle i forløbet, som de forventedes at varetage.

Ved mødet blev det også fremhævet, at den manglende legitimitet kan undgås ved at anvende eksterne konsulenter i vejlederfunktionen. I denne sammenhæng omtales det ikke som afgørende, at konsulenterne kommer fra UC-regi. Derimod er det af stor betydning, at de ikke har direkte kollegial tilknytning til de aktører, der indgår i teamet.

Aktionslæring opleves som et "sårbart rum" (Foug, Novovic & Bundsgaard, 2014), hvor lærerne, som har indarbejdet vaner, "pludselig" skal observeres. Det kan resultere i en følelse af udstilling, hvilket kan medvirke til at etablere et sårbart rum. Opstarten af aktionslæringsprocessen forventedes at være i gang som en del af kursusdagene, men det knækkede forløb vanskeliggjorde opstarten af den første konkrete aktion, hvor roller og ressourcer ikke lå klart. Er det et fælles eller individuelt ansvar at planlægge undervisning i forbindelse med aktionslæring?

Også processen i de enkelte aktioner italesættes som fyldt med udfordringer, fx placering af den reflekterende samtale i forhold til planlægning og udførelse (afstand i tid og rækkefølge). Aktionslæring kræver en procesorganisering med klare aftaler for de forskellige delelementer (problemstilling, hypotese, planlægning, aktion og reflekterende samtale).

Samlet set udtrykker mødet, at aktionslæringsprocessen har mange potentialer for praksisudvikling. Vejledning fremhæves som positivt. Samtidig er det en skrøbelig proces, der er afhængig af gensidig tillid og et reelt fagligt fællesskab. Sammenhængen mellem kursusdage og konkrete aktioner har tydelig-

vis ikke været klar. De organisatoriske forhold kan således både *modarbejde* og *medarbejde* den fagdidaktiske kompetenceudvikling.

Skolens organisering

På mødet udtryktes, at fagdidaktisk kompetenceudvikling forudsætter særlige rammer på skolerne: Fagteam eller i hvert fald faglige fællesskaber, der kan arbejde med udvikling af undervisningen. Hvis de udviklede praksisser skal sprede sig til hele skolen, er det desuden nødvendigt, at skolen har en stærk videndelingskultur.

Samtidigt er det tydeligt, at den fagdidaktiske kompetenceudvikling også er et rum for at *udvikle* en videndelingskultur, hvilket iagttages på begge skoler. I denne sammenhæng blev det betonet, at de formaliserede diskussioner om de konkrete aktioner skal finde sted i "trygge rum". Lærerne udtrykker sig positivt om ledelsernes deltagelse (på de skoler, hvor det fandt sted), og især det, at hele fagteams kunne sendes af sted, roses. Skolens rammer kan vanskeliggøre det at gennemføre aktionslæringsforløbet, når tre lærere skal overvære den samme lektion (vikardækning).

Kommunens organisering

Referencegruppen har ikke et entydigt indtryk af de beslutningsprocesser, der fører frem til, at bestemte lærere deltager i bestemte aktionslæringsforløb, herunder en uklarhed om, hvem der har besluttet hvad. Sammen med en fornemmelse af lang vej fra forvaltning til skole og et til tider utilstrækkeligt informationsniveau efterlades flere af mødedeltagerne med et uklart indtryk af arbejds- og ansvarsfordeling i aktionslæringen.

Det var tydeligt på referencegruppemødet, at de fleste kommentarer var rettet mod forvaltningen. Der var stor opbakning til aktionslæringsformen, men der skal fokuseres mere på at underbygge metoden med udvikling af og tilpasning til lokale organisatoriske forhold.

Samtidigt blev det også tydeligt italesat, at de organisatoriske forhold i kommunen omkring Sommeruniversitetet er i bedring.

● ● Organisatorisk del: cases om ledelse og struktur

Som bekendt udgøres evalueringen også af en organisatorisk del, der belyser lederes og vejlederes rolle i aktionslæringsforløbet. I dette afsnit vil vi præsentere de empiriske fund, der er tilvejebragt gennem interviews af disse parter. Interviewene er gennemført med henblik på at:

- Identificere og beskrive de faktorer, som fremmer effekten af det besluttede og realiserede koncept
- Forstå, hvordan konceptet opleves og indarbejdes i skolens daglige virke.

Afsnittet vil falde i to dele: Dels en beskrivelse af de potentialer og udfordringer, der kan identificeres i forbindelse med ledelsens rolle, og dels en beskrivelse af samme forhold i forbindelse med vejledernes roller. I afsnittene behandles interviewene af hhv. ledere og vejledere fra de to skoler samlet med henblik på at sammenholde de generelle udfordringer og styrker ved de to roller i forløbet.

Lederens rolle

I dette afsnit vil vi fremstille de udfordringer og muligheder, der kan identificeres i forbindelse med ledelsens rolle i aktionslæringsforløbet. Afsnittet behandler følgende tre overordnede tematikker:

1. Forholdet mellem forvaltning og skoleledelse i forbindelse med implementering og realisering af aktionslæringsforløbet
2. Forholdet mellem de eksisterende ressourcer/strukturer på skolen og aktionslæringsforløbet, samt dets indvirkning på skolens ejerskab til forløbet
3. Magtretorik vs. kraftretorik.

Afslutningsvis vil vi sammenholde det generelle billede, der tegner sig af potentialer og udfordringer i de generelle organisatoriske forhold, med særligt blik for hvilke elementer af det realiserede koncept der kan fremme effekten af aktionslæringsforløbet.

Hvem bestemmer over aktionslæringsforløbet?

I interviewene kan der identificeres tegn på divergerende forståelser mellem aktionslæringsforløbets parter af, hvem der har det overordnede ansvar for gennemførelse af aktionslæringsforløbet og dets indflydelse på skolens udvikling. Dette er bl.a. fremtrædende, idet skolelederne gennemgående udtrykker, at der opleves at være en diskrepans mellem de behov, aktionslæringsforløbet som del af Sommeruniversitet er tiltænkt at indfri, og de reelle behov, som skolerne og ledelsen oplever i deres hverdag. Dette kommer bl.a. til udtryk i forbindelse med faciliteringen af Sommeruniversitet, der blev afviklet på tværs af de deltagende skoler. En leder udtrykker det således:

Leder: (...) hvor det er vigtigt for os, at vi havde en drøm om, at vi kunne afholde Sommeruni her på stedet, men politisk set ønsker man, at vi skal blandes på tværs af skolerne, hvilket jeg synes er en total forfejlet beslutning ift. reformen. Altså, vi har brug for samling, vi har ikke brug for spredning. Det kan man gøre i år 3, men i år 1 synes jeg, at man skulle have givet pædagogisk selvforvaltning. Hvor er de forskellige skoler, hvem ønsker at mingle, hvem er i gang med nogle processer i forvejen, ikke? Men vi vælger os ind, og vi har valgt samme tema, og vi vælger sådan nogenlunde samme undertemaer sådan, så vi kan profitere af nogle fælles refleksioner, som kan drive os i den rigtige retning.

Som det fremgår af udtalelsen ovenfor, peger lederen på, at kravet om et fælles undervisningsforløb umiddelbart strider imod den konkrete skoles behov for at udvikle korpssånd og fællesskab. Der peges således på, at de behov, aktionslæringsforløbet søger at indfri, ikke nødvendigvis opleves som kompatible med de behov, den specifikke skole oplever. Lederen giver udtryk for, at det opleves som problematisk, at skolens igangværende udviklingsprocesser og behov ikke synes medtaget i planlægning af Sommeruniversitet og aktionslæringskonceptet.

Dog udtrykker lederne også, at behovet om samling til dels kunne indfries gennem muligheden for, at skolens lærere valgte samme tema. Overordnet kan det fremhæves, at skolernes ledelse oplever, at skolerne skal tilpasse sig forløbet, og at der i mindre udstrækning er mulighed for, at forløbet kan tilpasses den enkelte skoles behov. Som det fremgår af udtalelsen nedenfor, udtrykker ledelsen dog en forståelse for, at dette er et vilkår, da skolen indgår i en politisk styret organisation:

Leder: (...) for vi er jo sat i værk i en politisk styret organisation. Så vi går loyalt ind og løfter de opgaver der er, men derfor kan man jo godt bide sig lidt i næsen på det, ikke?

Blandt lederne udtrykkes det desuden, at de har en oplevelse af, at de havde mulighed for at fravælge at skulle indgå i evalueringsforløbet, og at deltagelsen i evalueringen ikke var tydelig fra start. Nærværende evaluering kom således som en overraskelse for ledelsen og medvirkede til at skabe usikkerhed for de involverede lærere:

Leder: Så det er kommet til sådan, at vi har fået informationen om, at Skole A [Danskskolen] og Skole B [Matematikskolen] var blevet udtrukket til det her evalueringsforløb. (...) Så man kan sige, at det har afstedkommet, det har jo været at udover selve aktionslæringsforløbet, så synes lærerne, at de er blevet en lille smule snigløbet ift. opgavens karakter.

Som det fremgår ovenfor, opleves evalueringen af forløbet som en ekstra belastning, som ikke har været tydelig undervejs. Deltagelsen i evalueringsforløbet beskrives som en tillægsopgave, som skolen ikke havde mulighed for at frasige sig.

Leder: Den kom simpelthen som lyn fra en klar himmel. Og så er det jo det at skulle tilbage til lærerne at sige, i hvert fald til vejlederne, der var så meldt 25 timer ud, tror jeg, til de to vejledere, eller 25 timer, som vi jo ikke har set skyggen af.

Ejerskab og eksisterende strukturer

Som tidligere fremhævet giver ledelsen udtryk for, at aktionslæringsforløbet ikke umiddelbart tager hensyn til de igangværende udviklingsprocesser på skolen. I udtalelsen nedenfor beskrives forløbet som en 'overhaling', der medvirker til at skolen kommer 'snublende' ind i forløbet:

Leder: Altså, det jeg måske har oplevet, det er jo igen det her med, at vi bliver tit indhentet eller overhalet. At vi er i gang med nogen projekter, men så kommer der nogle politiske udmeldinger, som vi er nødt til handle på og respektere. Men nogle gange så kommer vi lidt snublende ind i det, fordi det kommer som spredehagl, ikke?

I det konkrete forløb udtrykker ledelsen dog et potentiale i, at lederne har deltaget ved kurssets opstart. Lederne fremhæver, at det er et oplagt tidspunkt at deltage i forløbet, da det gør det muligt at få øje på interessefeltet

og motivationen hos den enkelte lærer og dermed sikre, at forløbet stemmer overens med lærernes oplevede behov:

Leder: *Det, jeg tænker, er, nu går jeg så tilbage i tid igen, men jeg tror, at det er rigtig vigtigt, at lederne er med til det der kursusopstartsforløb. Fordi det er meget vigtigt, at lederen får øje for interessefeltet hos den enkelte deltager i forhold til projektet. Fordi, sådan set har man masser af medarbejdere, der udøver deres gerning, men for at sikre sig, at der er fokus på det, som vi nu er i gang med at lære, og at man virkelig går ind i det.*

Interviewer: *Så for at få indblik i, hvad der er brændstof for de medarbejdere, der er involveret?*

Leder: *Ja. Det kan jeg godt lide. Jeg kan godt lide at se, om de går på et kursus med entusiasme.*

Interviewer: *Jo, men det er vel ikke bare for at evaluere dem, tænker jeg. Det er vel i lige så høj grad for at sige: Du har jo det her brændstof, så det må vi støtte op om på den og den måde?*

Leder: *Ja, det er rigtigt. Eller du mangler noget brændstof, så tænker jeg som leder, at du måske ikke lige kommer på aktionsforløbet, men så kan det være, at det var noget andet, der skulle til.*

Som det fremgår af ovenstående, peges der således på et potentiale i ledelsens aktive deltagelse, særligt i forløbets indledende fase. Dette indikerer, at ledelsen oplever at kunne understøtte den enkelte lærers udvikling, men at dette forudsætter et kendskab til den pågældende lærers 'brændstof'. Ifølge lederne er der en oplagt mulighed for, at dette kendskab kan opnås i aktionslæringsforløbets indledende faser.

Delkonklusion: Barrierer og potentialer i forbindelse med ledelsens rolle

Hvem bestemmer over forløbet?

I forløbet kan der identificeres divergerende opfattelser af, hvor grænsen for aktionslæringsforløbets parter ansvar begynder og ender, dvs. forvaltningen, skoleledelsen, vejlederne, lærerne og konsulenterne. Det overlappende ansvar vanskeliggør for skolerne at tilpasse aktionslæringsforløbet til de eksisterende vejledningsstrukturer på skolen. Dermed er der risiko for, at de

behov, forløbet skulle indfri, og de behov, den konkrete skole oplever at have, er modstridende.

Ejerskab og eksisterende strukturer

Der kan identificeres potentialer i forhold til at integrere aktionslæringskonceptet som en del af skolernes ressourcer, men den påtrykte og på forhånd definerede form, som det er realiseret igennem, vanskeliggør for skolerne at tilpasse det til de aktuelle behov. Der peges imidlertid også på, at ledelsens aktive deltagelse i kursets indledende faser kan medvirke til at forløbet målrettes den enkelte lærers behov. Der er således et oplagt potentiale i at indtage ledelsen på strategiske tidspunkter i forløbet.

Vejledernes rolle

I dette afsnit vil vi fremstille de potentialer og udfordringer, der kan identificeres i relation til vejledernes rolle i aktionslæringsforløbet, som det er realiseret på de pågældende skoler. I afsnittet behandles dette i følgende fire overordnede tematikker:

1. Eksisterende strukturer
2. Ejerskab
3. Aktionslæring som pensum eller fortløbende udvikling
4. Skrøbeligheder i forløbet

Afslutningsvis vil vi sammenholde de centrale udfordringer og potentialer, der kan identificeres i forbindelse med vejledernes rolle i aktionslæringsforløbet, som det er realiseret på de pågældende skoler.

Eksisterende strukturer

Vejlederne giver udtryk for, at der i forvejen eksisterer strukturer på skolen, der understøtter og iværksætter udviklingsorienterede tiltag for lærerne. På en af de pågældende skoler eksisterer et resourcecenter, hvor lærerne kan søge vejledning i forhold til en konkret problemstilling, som de har behov for vejledning til at håndtere:

Vejleder: Men når de [UC-konsulent og følgeforskere] kommer ind her, så er der jo rigtig mange andre projekter, der er i gang. Som jeg fx også er involveret i. Og det kan man jo ikke bare kaste fra sig, når vi skal i gang med det her.

Og senere:

Vejleder: Jamen, det synes jeg jo, vi gør rigtig meget [kompetenceudvikler] i vores dagligdag og i vores ressourcecenter ved, at lærerne kommer og søger vejledning.

I denne forbindelse er det fremtrædende, at aktionslæringsforløbet omtales som et udefra påtrykt tiltag, der opleves at være de-koblet de øvrige udviklingstiltag, der finder sted på skolerne. Som det fremgår nedenfor, er de tiltag og strukturer, der i forvejen eksisterer på skolen, nogle skolen selv har iværksat med henblik på at indfri egne konkrete behov:

Vejleder: Det er jo nok nogen, vi selv har genereret. Altså, og vi selv har været med til at skabe og finde ud af, og som passer til den her kontekst, ikke? Som skolen befinder sig i.

Blandt vejlederne opleves aktionslæringskonceptet som udefrakommende og udefra påtvunget, hvilket ifølge vejlederne har medført, at lærerne skal 'opfinde' problemstillinger, som skal tilpasses aktionslæringskonceptet. Aktionslæringsforløbet opleves således ikke som en løsning på nogle eksisterende problemer; problemstillingerne skal opfindes og skal tilpasses aktionslæringsformen. I forbindelse med dette udtrykkes en række udfordringer, da det var uklart, hvilke kriterier denne problemstilling skulle udvælges ud fra:

Vejleder: Og hvilken en [problemstilling] er velegnet? Og bare det at udvælge en problematik, der er velegnet, det er jo også... hvad fanden er det for nogle kriterier, man udvælger fra?

Aktionslæringsformen, som den er implementeret på de pågældende skoler, omtales således at være vanskelig at kombinere med de vejledningsmuligheder, der eksisterer i forvejen på skolen. Vejlederne peger imidlertid på, at der er oplagte potentialer i at integrere aktionslæringskonceptet som en fast bestanddel af de faste udviklingsunderstøttende strukturer, der eksisterer på skolen:

Vejleder: Så skal det jo også være, og det vil jeg rigtig gerne være med til, at det er én af de metoder, vi kan arbejde med i ressourcecenteret, hvor vi jo sidder og arbejder

med de her ting. Så den skal jo ned i den værktøjskasse, som er fyldt med andre metoder også, og så må man jo se på, hvornår den er mest velegnet, ikke?

Ejerskab: Aktionslæringsforløbet som pligt

Blandt vejlederne udtrykkes det, at aktionslæringsforløbets obligatoriske element har bevirket, at vejlederne har oplevet modstand blandt lærerne ift. at indgå i forløbet:

Vejleder: Jeg tror det, der bremser det, det er jo ressourcer og...

Interviewer: Så det er simpelthen timer og penge og...?

Vejleder: Ja, penge, og nogen, der siger: "Det skal I".

En af vejlederne udtrykker, at skolen gik ind i aktionslæringsforløbet, fordi der fulgte en betalt [af kommunen] vejlederuddannelse med:

Vejleder: Jeg ved slet ikke, hvem der har fundet på det. Altså, jeg ved slet ikke, hvor det kommer fra. Jeg ved slet ikke, hvordan og hvorledes det er opstået. Og hvem der har fået den idé, at det var sådan, det skulle være. Fordi, hånden på hjertet, så sprang denne her skole jo på, fordi der fulgte en vejlederuddannelse med.

På denne måde forskydes incitamentet til at indgå i forløbet, da det er skolen og ikke de deltagende lærere, der har udbytte af at indgå i forløbet. Dermed bliver det også vigtigt for skoleledelsen, at lærerne gennemfører forløbet, og hvorigennem skal-dimensionen forstærkes for lærere og vejledere.

Der er således indikationer på, at det obligatoriske element af forløbet kan medvirke til at hæmme processen og modarbejde, at lærerne oplever ejerskab til forløbet. En af de opgaver, vejlederne har varetaget i denne forbindelse, har været at 'overtale' lærerne til at indgå i forløbet:

Vejleder: Jeg har ikke lokket. Jeg har sagt... at det er jo en skal-opgave, ikke? De skulle bare gøre det, jo.

I interviewene fremhæves denne obligatoriske karakter som udslagsgivende for en manglende indre motivation blandt lærere og vejleder:

Vejleder: Jeg tænker, at jeg har rigtig meget indre motivation ift. rigtig mange af de andre forløb, vi har kørende. (...). Hvor målet jo er det samme. Jeg tænker jo, målet

er jo at kompetenceudvikle og gøre lærerne skarpere ift. deres egen faglighed og deres egen undervisning. Og vejene til det mål kan være forskellige. Aktionslæring er en af dem, ikke? Vi har jo også nogle andre veje dertil, som vi arbejder med.

Vejlederne fremhæver således, at aktionslæringsforløbet er et velegnet redskab til at kompetenceudvikle, men det anses som én løsningsmodel blandt flere. Det forhold, at kompetenceudviklingen er defineret til at følge en bestemt og på forhånd defineret metode, medfører derfor nogle udfordringer ift. at tilpasse lærernes ønsker og de konkrete problemstillinger, de oplever, til en metode, der på forhånd er defineret:

Vejleder: Og jeg tror, det er det, der er tit med sådan nogle projekter udefra, at det kræver i hvert fald... der er nogle ting, der skal gå op i en højere enhed for, at det kan blive implementeret.

Vejlederkompetencer

Blandt vejlederne er det fremtrædende, at de udtrykker ikke at føle sig klædt på til at varetage den centrale rolle, de er tiltænkt i forløbet. Følelsen af manglende kompetence, der udtrykkes, er både relateret til vejledernes relativt beskedne kendskab til aktionslæring som metode og til konkrete kompetencer til at facilitere de didaktiske samtaler:

Vejleder: Men vi har aldrig... vi har ikke været af sted på noget som handlede om vejledning, vi har aldrig været af sted på noget, som handlede om aktionslæring. Så på den måde kan man sige, at jeg har ikke nogen forudsætninger for at skulle være vejledende i forhold til et aktionslæringsforløb.

Og senere i samme del af interviewet:

Vejleder: Altså der... jeg kunne godt mangle at man, og det ved jeg ikke, om man må sige her også, men at man på en eller anden måde som vejleder, at jeg som vejleder, var blevet sat noget mere ind i det [aktionslæring som metode].

Vejlederne giver således udtryk for, at de manglende vejlederforudsætninger har gjort det vanskeligt at varetage funktionen, da det ikke har været klart, hvilken funktion de skulle udføre under de didaktiske samtaler:

Interviewer: Så er det kurser eller... eller altså en eller anden undervisning i selve vejlederfunktionen, som I har savnet?

Vejleder: *Ja fx Eller hvad der skal ligge i den der vejlederfunktion? Altså hvad er vigtigt?*

Vejlederne giver desuden udtryk for, at denne usikkerhed vedrørende vejlederfunktionen har medført en implicit usikkerhed blandt lærerne ift. vejledernes ærinde i forbindelse med observationerne af aktionerne:

Vejleder: *Og det der med... hvorfor er jeg inde over? Er det nu som kontrollant for, at jeg kan gå tilbage til min leder og sige: "Hende der, hun er bare dårlig. Eller hun fungerer ikke særlig godt i... i matematik" eller... hvad det nu kunne være, ikke? Så der ligger den der... jeg tror ikke, der er nogen, der har tænkt det konkret, men den ligger der sådan lidt, ikke? Det er det, der kan være svært. Hvad er formålet med, at vi skal observere?*

Som det fremgår ovenfor, er den uklarhed, der omtales i forbindelse med vejlederrollen, således medvirkende til at skabe en ikke-italet usikkerhed i forløbet, da formålet med observationerne ikke har været tydelige og eksplicitte. Dette skyldes imidlertid ikke kun en manglende italesættelse, men også en usikkerhed blandt vejlederne i forhold til indholdet og omfanget af den rolle, de er tiltænkt at varetage.

Aktionslæringsmetoden som pensum eller som en fortløbende proces

I interviewene med vejlederne ses stærke indikationer på, at lærerne har oplevet aktionslæringsforløbet som et pensumforløb, der skal gennemgås, og som så er overstået og "lært", snarere end et fortløbende og iterativt forløb:

Vejleder: *(...) vi har haft aktionslæringsforløb her, for mange år siden. I samarbejde med KLEO. Så det var det næste, ikke? At der sad nogle 3. classes lærere, der sad og sagde, jamen vi har jo prøvet det her, ikke? Hvorfor skal vi igennem det en gang til?*

Og umiddelbart efter i samme del af interviewet:

Vejleder: *Og min argumentation var jo også, at det kan godt være, vi har haft det her forløb med KLEO, men det er jo ikke implementeret. Altså, vi bruger det jo ikke som metode.*

I interviewene nævner en af de pågældende vejledere således, at lærerne har udtrykt, at de 'har været igennem aktionslæring', hvorfor nogle af lærerne undrer sig over at skulle gennemgå forløbet igen. Dette indikerer, at en del af

aktørerne ikke betragter aktionslæring som fortløbende og fremadrettet. I tilfældet ovenfor er imidlertid centralt at bemærke, at vejlederen har håndteret denne reaktion hos lærerne ved at fremhæve, at metoden ikke er implementeret som en del af skolens ressourcer. I dette tilfælde ses således et potentiale i forbindelse med vejledernes rolle i forløbet, da vejlederen har mulighed for at påminde om og fastholde det fortløbende kompetenceudviklingsaspekt, der er indbygget i aktionslæringskonceptet. Der kan således identificeres en styrke i, at vejlederne påtager sig et ansvar over for de fremadrettede og fortløbende udviklingsselementer, der er indbygget i konceptet.

Det empiriske materiale antyder således, at lærerne fokuserer på form og ikke indhold. For lærerne handler det om at lære aktionslæring og ikke det konkrete indhold, som der er arbejdet med.

Skrøbeligheden i forløbet

Blandt vejlederne udtrykkes det, at der er flere elementer, der gør det vanskeligt at forankre aktionslæringsforløbet som koncept i de rammer, som skolen aktuelt befinder sig i. Især fremhæves logistiske komplikationer i forbindelse med forløbet i form af ufleksible skemaer og manglende ressourcer til vikardækning som de væsentligste hindringer. Der peges imidlertid også på, at den manglende klarhed over, hvem der har ansvar for hvad, gør det vanskeligt at etablere et engagement blandt de involverede lærere:

Vejleder: Ja. Eller ja. Jamen så var der sygdom, ikke. Eller også så var der en... men det er jo sådan noget klassisk noget, ikke. Men det er sådan noget, der har betydning. (...) Og så er der en, der er syg og så... er der en, der skulle et eller andet, og så bliver det bare sådan... så en af gangene, der var to af holdene, der var jeg faktisk inde at observere selv. Det giver jo heller ikke den samme dynamik. Fordi vi skulle så hele tiden være to inde – jeg og en anden. OG vi var fire selv. Så det var faktisk kun ét af stederne, hvor vi var... og så inde hos mig, der var to på. Men de andre to var det kun mig. Og det giver jo heller ingen dynamik. For så er det jo, at det kun bliver mig, som spørger ind til og evaluerer på den der undervisning, hvor jeg tænker, at de gange... de to gange, hvor der havde været to på, både hos mig men også hos den anden, der giver det noget, at man kan sidde og sige... fx kan jeg huske, at dengang de skulle evaluere på den undervisning, jeg havde lavet, der var de jo heller ikke enige nødvendigvis.

Delkonklusion: Barrierer og potentialer i forbindelse med vejledernes rolle

Ejerskab

Blandt vejlederne kan der identificeres flere faktorer, der har indvirkning på mulighederne for at opnå ejerskab til forløbet. Vejlederne fremhæver, at forløbet opleves som en pligt og som udefrakommende, hvilket medvirker til, at det ofte nedprioriteres til fordel for de øvrige udviklingstiltag, der samtidig finder sted. Forløbet, som det er realiseret på de pågældende skoler, imødegår ikke nødvendigvis i udgangspunktet de problematikker, som lærerne oplever. Forløbet opleves som udefrakommende og påtvunget, og derfor skal lærernes problemstillinger tilpasses aktionslæring som metode. Desuden er incitamenterne til at indgå i forløbet flertydige og ikke udelukkende rettet mod lærernes kompetenceudvikling. Dette har ligeledes effekt på den grad af ejerskab, der opnås blandt vejlederne. Tillige oplever vejlederne ikke at være rustede til at varetage vejlederfunktionen, da der både er usikkerhed på aktionslæringsmetoden og på, hvad vejlederfunktionen indebærer.

Aktionslæring som pensum eller som fortløbende proces

Vejlederne giver udtryk for, at de har mødt modstand fra de lærere, der i deres oplevelse har haft et lignende aktionslæringsforløb tidligere. Lærerne opfatter aktionslæring som pensum og skal-opgave, ikke som et udviklingspotentiale, selvom de, når de er i gang, også ser potentialet. Forløbet får karakter af en opgave, der skal hakkes af, mere end et reelt fokus på indholdet.

Eksisterende strukturer

Vejlederne fremhæver, at der eksisterer strukturer på skolerne, der iværksætter og understøtter lærernes faglige udvikling. Aktionslæringsforløbet opleves som de-koblet disse eksisterende strukturer, hvilket primært tilskrives forløbets på forhånd definerede form. Vejlederne påpeger imidlertid, at der er oplagte muligheder for at integrere aktionslæringskonceptet som en del af skolens ressourcer, men at dette vanskeliggøres af, at skolen oplever at skulle tilpasse sig forløbet, ikke omvendt.

Skrøbeligheden i forløbet

Blandt vejlederne fremhæves det, at aktionslæringsmetoden er en skrøbelig konstellation, da sygdom, ufleksible skemaer og afhængigheden af vikardækning er medvirkende til at besværliggøre forløbet.

● ● Analyse

Analysestrategi

Vores analyse er drevet af de indsamlede empiriske data, der fremskriver de centrale problematikker, deltagerne i aktionslæringsforløbet er underlagt. Her er vi inspireret af Clarkes 'situational analysis' som er hendes videreudvikling af 'grounded theory' (Clarke, 2009).

Grounded theory foreskriver en induktiv og iterativ tilgang fra data til analyse og konklusion og udvikler for hvert studeret sociale fænomen en lokal funderet teori, hvori der er en række årsags- virkningssammenhænge, der gør sig gældende for aktører i et felt. Clarkes bidrag til denne forskningstilgang består i at relativere disse empirisk udviklede teorier, således at konkrete situationer er analytisk udgangspunkt. Clarkes metodiske tilgang benytter sig af 'situational maps', som er en kortlægning af alle relevante aktører i den konkrete, observerede situation, herunder både humane, non-humane og situationsimplicerede aktører og de forbundne diskurser (lærer, elever, konkret klasselokale, konkret tid, skolens profil og ånd, fælles mål osv.). Endvidere understreger Clarke aktørernes situerede forståelse af situationen som en aktør. Analysen skrives med udgangspunkt i en ordnet version af sådanne 'situational maps'. Disse er konstrueret ud fra en praksis- og netværksorienteret tilgang, hvor vi beskriver netværket rundt om de centrale aktører. Aktører forstås i denne forbindelse bredt, hvorfor både humane - og ikke-humane aktører indtænkes, ligesom netværket imellem aktørerne ikke alene består af formelle relationer, men også af transformationer (af fx viden) og indirekte påvirkninger.

I vores analyse anvender vi, inspireret af Lise Tingleff Nielsen (2012), en idé om at deltagerne i aktionslæringsforløbet er underlagt forskellige logikker, der gør det muligt for dem at fortolke situationer i forskellige retninger. Begrebet logik benyttes til at betegne fremskrivningen af bestemte forgrunde i situationer (Goffmann 1974).

Logikker i fagdidaktisk kompetenceudvikling

Analyse med fokus på læreren

Lærerens deltagelse i aktionslæring ser vi som præget af fire logikker; en arbejdspladslogik, en kompetenceudviklingslogik, en faglig logik og en undervisningslogik.

- *Arbejdspladslogikken* vedrører arbejdspladsforhold, reference til ledelse, relation til kollegaer og løn- og arbejdsforhold. Arbejdspladslogikken influerer på mange aspekter af forholdet til kolleger og ledelse og er præget af en dobbeltrelation som dels monitoreret og autoriseret af arbejdspladsen og dels som engageret i at udvikle og forbedre arbejdspladsen
- *Kompetenceudviklingslogikken* vedrører læreren som lærende og udviklende af egen og skolens praksis. Kompetenceudviklingslogikken forudsætter lyst til og engagement i at udvikle sig selv og sine kolleger. Kompetence-logikken kræver desuden af den konkrete skole en lyst til at flytte sig og hinanden for at nå nye steder hen
- *Den fagligdidaktiske logik* vedrører læreren som fagprofessionel, det faglige i fagdidaktiske forhold og faglig relation til kollegaer. Den fagligdidaktiske logik influerer på lærerens kollegiale relationer i fagteamet og over for vejlederen
- *Undervisningslogikken* vedrører lærerens direkte arbejde med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, hvor læreren er relateret til eleverne, forældrene og curriculum. Læreren leder og nyder stor frihed og samtidigt er logikken bestemt af handletvang: 4.b skal have undervisning i x, mandage i 3. lektion. Det er ikke til forhandling.

Interfererende logikker og implikationer for læreren

Logikkerne interfererer og konstituerer et handlerum for læreren med indbyggede paradokser: Det er svært at skabe tid til kompetenceudvikling i en travl hverdag, der er domineret af andre logikker. Kompetenceudviklingslogikken synes at konkurrere med de øvrige logikker.

- **Arbejdspladslogikken** er præget af formelle krav, ledelsesmæssige og kollegiale relationer. Samtidig ses indikationer på, at kompetenceudvikling

forudsætter personligt engagement for den deltagende lærer, hvilket ikke nødvendigvis er en del af lærerens forståelse af sit professionelle virke. Kompetenceudviklingen er i dette forløb svagt repræsenteret, idet den er understøttet af konsulenten og den faglige vejleder, der begge er uden formel autoritet

- **Undervisningslogikken** er præget af handletvang forårsaget af elever, forældre og praktiske problemer for undervisningens gennemførelse mv. Samtidig giver lærerne udtryk for, at deres kerneydelse er undervisningen. Læreridentiteten synes derfor at være forankret i undervisningslogikken, hvorfor kompetenceudviklingslogikken nedprioriteres
- **Den fagdidaktiske logik** er især synlig i det empiriske materiale i relation til den prioritering af arbejdsopgaver, som læreren må forholde sig til. Fx i forhold til, hvor lang tid der bruges til at forberede en undervisningslektion, eller hvor lang tid der bliver brugt til møder.

Som det fremgår af ovenstående, er læreren i den fagdidaktiske kompetenceudvikling ofte underlagt flere simultant tilstedeværende og potentielt modstridende logikker. Der er mange aktører, der påvirker lærerens deltagelse i aktionslæringsforløbet, væsentligst er eleverne, skolelederen og vejlederen. Eleverne påvirker hovedsageligt lærerens deltagelsesformer gennem en undervisningslogik, hvor læreren både skal gå forrest og vise vejen for eleverne og samtidigt have øje for hver enkelt elevs behov og udvikling. Undervisningen er lærerens kerneydelse og onnipotente domæne, og samtidig er relationen til eleverne ikke mulig at gøre halvt, det er en opslugende aktivitet, der fremtvinger tilstedeværelse, og som altid skal prioriteres.

Skolelederen påvirker læreren gennem alle fire logikker, men på meget forskellig vis. I undervisningslogikken er skolelederen ikke meget til stede og har hovedsageligt en monitorerende og ressourcetildelende funktion. I kompetenceudviklingslogikken er skolelederen til stede i initieringsfasen, men agerer derefter gennem vejlederen.

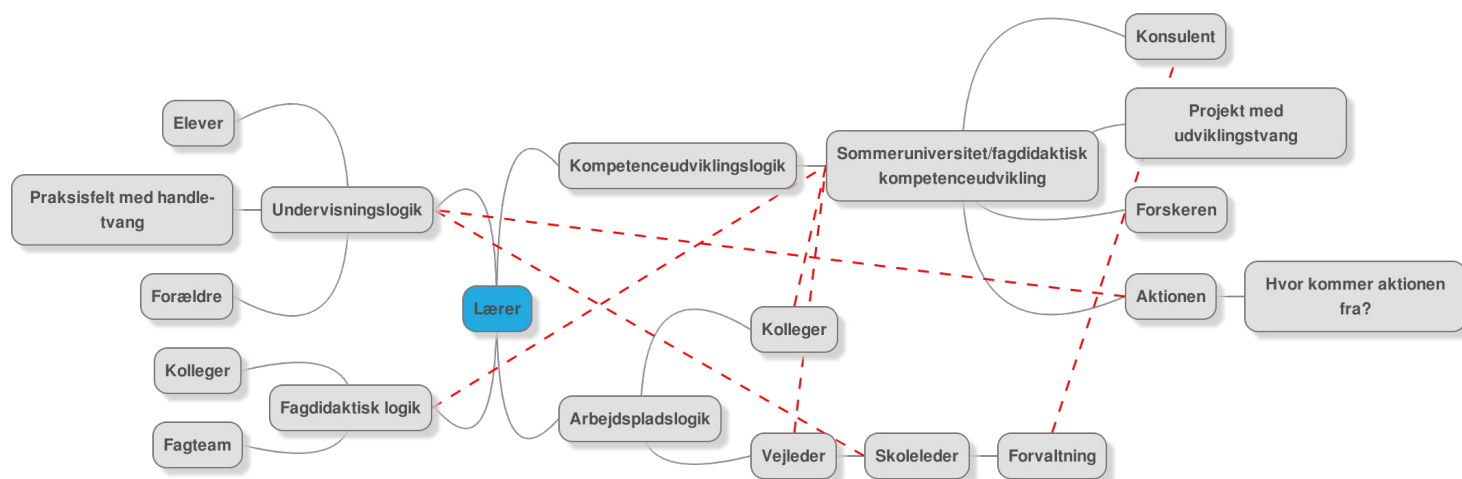
I arbejdspladslogikken agerer skolelederen som den centrale arbejdsleder og autoritet – netop som leder, der angiver retninger og viser vej. Skolelederne er desuden udspændt mellem divergerende logikker fra hhv. stat, kommune og som leder af en arbejdsplads.

Vejlederen påvirker læreren gennem flere logikker. I en arbejdspladslogik agerer vejlederen gennem roller som både mellemleder og kollega. I nogle arbejdspladsforhold agerer vejlederen skolelederens forlængede arm, og i mange andre tilfælde er vejlederen en kollega på lige vilkår med skolens andre lærere. I en faglig logik kan det være problematisk, at vejledere ikke har formelle ledelsesmæssige beføjelser.

I en kompetenceudviklingslogik betragtes vejlederfunktionen som en resource, som læreren kan støtte sig til. Fx i forhold til faglighed og didaktik. Samtidig synes vejlederen at have det primære ansvar for at skabe ejerskab blandt lærerne til kompetenceudviklingsforløbet.

Aktionen er den del af projektet, der forbinder kompetenceudviklingslogikken til undervisningslogikken og dermed til kerneydelsen - den er tilfældigt initieret - det er nogle gange konsulenten, nogle gange læreren selv, nogle gange en allerede anslået problematik, der er udgangspunkt.

Læreren kan let blive presset imellem de fire logikker, og flere af de centrale aktører agerer igennem flere af disse logikker - fx skoleleder, der er monitorerende, men tilbagetrukket i undervisningslogikken - aktiv og styrende på arbejdspladslogikken og initierende og uddelegerende i kompetenceudviklingslogikken, jf. figur 3.



Figur 3: Situeret aktør-relations-diagram med fokus på lærer.

Analyse med fokus på vejleder

Vejleder er klemmt inde mellem tre logikker: Den fagdidaktiske logik, arbejdspladslogikken og kompetenceudviklingslogikken. I sin vejlederfunktion *underderviser* læreren ikke, men er selvfølgelig påvirket af egen undervisningserfaring. Vi vurderer imidlertid ikke undervisningen som en dominerende logik i vejlederfunktionen.

I *den fagdidaktiske logik* er vejlederen – eller forventes at være – et fagligt fyrtårn på skolen, dvs. en lærer, som ved særligt meget om sit fag, er opdateret på nye tendenser inden for fagområdet og fagdidaktikken, og som derfor kan *vejlede* kollegerne. Der forventes et fagligt drive hos vejlederen – en vilje til udvikling. Vejlederen er/forventes at være en særlig repræsentant for den faglige logik.

Endvidere har vejlederen en coachende funktion i forhold til sine kolleger: I den vejledende funktion ligger initiativet som udgangspunkt hos den, der skal vejledes. Det er altså ikke vejlederen, der skal sætte mål for den, der skal vejledes, men vejlederen forventes netop at kunne lede kollegerne gennem det faglige felt.

Vejlederfunktionen ligger i nær sammenhæng med den fagdidaktiske logik og er i sig selv ikke under krydspres. Men skolen kan ikke flyttes alene gennem den fagdidaktiske logik, fordi der ikke immanent ligger noget organisatorisk eller processuelt i funktionen.

I *arbejdspladslogikken* er vejlederen spændt ud i en asymmetrisk relation til sine kolleger, hvor vejlederen dels er en jævnbyrdig kollega og sparringspartner, dels et fagligt fyrtårn, der faciliterer udvikling. Men samtidig anvendes vejlederne (af skolederen) til at have en arbejdsledende og monitorerende funktion. Anvendelsen af vejledere til at udfylde denne funktion forekommer fra ledelsen i nogle tilfælde bevidst og i andre ubevidst, men kan i begge tilfælde ses som en effekt af, at vejlederfunktionen tænkes gennem arbejdspladslogikken.

Vejlederne udtrykker, at de mangler kompetence, det være sig fagligt og ledelsesmæssigt, både reelt og formelt, til at varetage den forventede vejlederfunktion i krydsfeltet mellem leder, lærere og fag. Derved opstår et usagt, implicit krydspres mellem aktørernes forventninger til vejlederrollen, især

mellem lærer og leder, men også i forhold til projektet, i hvilket der er indskrevet en vis forventning om, at vejlederne er primus motorer.

I *kompetenceudviklingslogikken* er vejlederne de faglige fyrtårne, som har vilje til at facilitere en faglig udvikling på skolen, som i projektet kommer i klemme mellem at være frie supervisere, som skal understøtte lærerne i den faglige udvikling, men som også bliver nødt til at skubbe til kollegerne og motivere og/eller forcere deltagelsen i aktionslæringsforløbet. Det er tydeligt, at kompetenceudviklingsprojektet har brug for en primær drivkraft, som (af lederne og af lærerne) overlades til vejlederne. De bliver projektledere i et projekt uden motivation, som gør, at de skal trække formel kompetence ind, som tilhører arbejdspladslogik, og som ikke vejledere giver udtryk for at være i besiddelse af. De skal drive projektet igennem, og denne ydre motivation (magt) passer dårligt ind i kompetenceudviklingslogikken: Projektlederrollen for aktionslæringsforløbet er implicit og ikke direkte italesat – det ender med at være vejleder, som skal ”tvinge” lærerne til at gå ind i forløbet og gennemføre det.

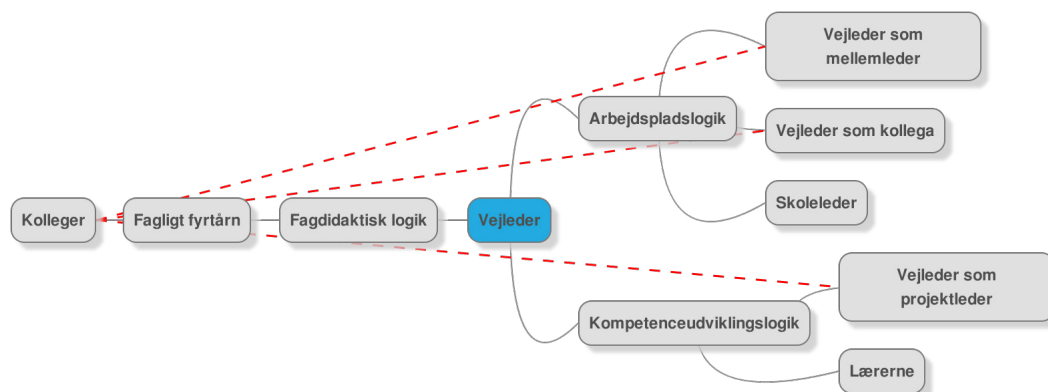
Dermed er vejlederne under dobbelt krydspres, dels på arbejdspladsen mellem leder og kolleger, dels mellem konsulenter og forskere.

Interfererende logikker og implikationer for vejlederen

Vejlederen synes udsat for et krydspres, fordi uklare forventninger fra en aktør støder sammen med uklare forventninger fra andre aktører, som optræder i forskellige logikker. Analysen af de tre logikker giver mulighed for at forstå dette krydspres: Vejlederne synes under dobbelt krydspres mellem leder, kolleger og projekt, fordi der er forskellige forventninger til dem fra de forskellige aktører. De enkelte aktører opstiller modstridende forventninger til vejlederen. Vejlederne medierer dermed i et krydspres mellem tre parter, jf. figur 4:

- Lærerne forventer et fagligt fyrtårn og en fagdidaktisk hjælper, som kan vise det nye inden for faget, hjælpe med at tage tests osv.
- Lederne forventer et fagligt fyrtårn, som har overblik over faggruppen, og som understøtter dens faglige udvikling, ligesom lederne forventer en mellemlider

- Projektet forventer et fagligt fyrtårn og som garant for gennemførelse af projektet (projektleder).



Figur 4: Situeret aktør-relations-diagram med fokus på vejleder.

Det efterlader et indtryk af to centrale problematikker. Dels selve krydspreset, men især den manglende bevidsthed om dette. Fordi rollerne og indholdet af dem ikke synes at være ekspliciterede, synes der periodisk at være taget uinformerede beslutninger.

Analyse med fokus på konsulent og skoleleder

Konsulent

UC-konsulenterne og lederne har spillet en væsentlig rolle i forløbet, også i et organisatorisk perspektiv, både på dansk- og matematikskolen, selvom rollerne udføres forskelligt på de to skoler.

På danskskolen overtager konsulent en større grad af projektledelsen, også fordi vejlederen på skolen, som anført i afsnit "Generelt om forløbene", trak sig tilbage "for at mindske antallet af observatører". Denne glidning skal også ses i lyset af de allerede beskrevne startvanskeligheder på danskskolen, hvor 1.kl. oprindeligt var tænkt ind i projektet, men også pga. evalueringsprojektet blev 3.kl. udpeget, hvilket gav et vist tidspres. Konsulenten har derfor organisatorisk haft forholdsvis stor initierende indvirkning på danskforløbene, fx med direkte forslag til fokuspunkter og indhold af aktionerne og med fokus på fremdrift i aktionslæringsforløbet. I begge danskcases iagttages således en

ubalance mellem konsulent og vejleder, hvor konsulenten i større grad varetager projektledelsen (fx sikrer fremdrift med valg af fokuspunkt, mødeaftaler og indhold i de konkrete aktioner), samtidig med at begge dansklærerne ser positivt på konsulentens rolle som faglig sparringspartner. Vejlederen omtales fx overhovedet ikke af Stine, mens Marie opfatter, at vejlederen har til opgave at koncentrere sig om 1.kl.

Konsulentens rolle på matematikskolen omtales ligeledes positivt som en ”central spiller i forhold til at facilitere vejledningssituationen, således at uhensigtsmæssige situationer foregribes”. Generelt efterlader matematikskolen et indtryk af, at alle aktører gik meget positivt ind i forløbet (hvor dansk skolens indledende organisatoriske vanskeligheder påvirker billedet mere negativt). Men også på matematikskolen omtaler konsulent selv at have varetaget en tovholderfunktion, som sikrede, ”at forløbet blev på sporet”, jf. case 4 om Peter

Begge skoler efterlader således et indtryk af, at konsulenten har haft en projektledende funktion, og generelt efterlader evalueringen et indtryk af, at der er grund til at tydeliggøre og klarlægge dette ansvar organisatorisk. Ved referencegruppemøde 1 blev det fremhævet, at konsulenter udefra modvirker eventuelle problematikker vedrørende de lokale vejlederes (manglende) legitimitet, hvor det har ”stor betydning, at de ikke har direkte kollegial tilknytning til de aktører, der indgår i teamet”, og ved referencegruppemøde 2 (jf. senere) blev den uklare projektledelse drøftet.

Der er en række praktiske problemer ved, at projektledelsen i vid udstrækning varetages af en ekstern konsulent. For det første vil konsulenten forlade skolen igen, og i den fagdidaktiske kompetenceudvikling har det været tænkt, at arbejdet med at facilitere gennemførelsen af aktionslæringsforløbet skulle overlades til de lokale vejledere. Det har ikke været let for de lokale aktører at ”overtage” ansvaret. Denne kan således modvirke intentionen om en kontinuitet i forløbet, der rækker udover den tid, kompetenceudviklingsforløbet gennemføres på.

For det andet er en ekstern konsulent ikke autoriseret til at gennemføre ledelse på skolen og er heller ikke umiddelbart i stand til at opnå en sådan autorisation. Dette ses empirisk ved, at vejlederen indtager den indpiskende funktion (det er en skal-opgave) over for sine kolleger, samtidig med at konsulent gennemfører den praktiske fremdrift af projektet.

Forskergruppen vurderer, at dette er en væsentlig udfordring for forankringen af projektets resultater. Det forhold, at den reelle projektledelse og initiering varetages af UC-konsulenten, gør det vanskeligt for skolen at opbygge organiseringsformer, der kan leve videre efter projektets ophør. Der synes således behov for en tydelig ansvarsfordeling, og især den manglende lokale eller indre fremdrift er en forhindring for fagdidaktisk kompetenceudvikling.

Skoleleder

På skolerne synes en tendens til, at skolelederne uddelegerer den koordinerende ledelse af aktionslæringen til vejlederne, som så i en eller anden grad fungerer som projektleder på kompetenceudviklingsforløbet. Som en leder udtaler:

Leder: Jeg var jo tryk ved, at jeg havde de der vejlederbriller med ... og så var vi jo så heldige at have konsulenten med

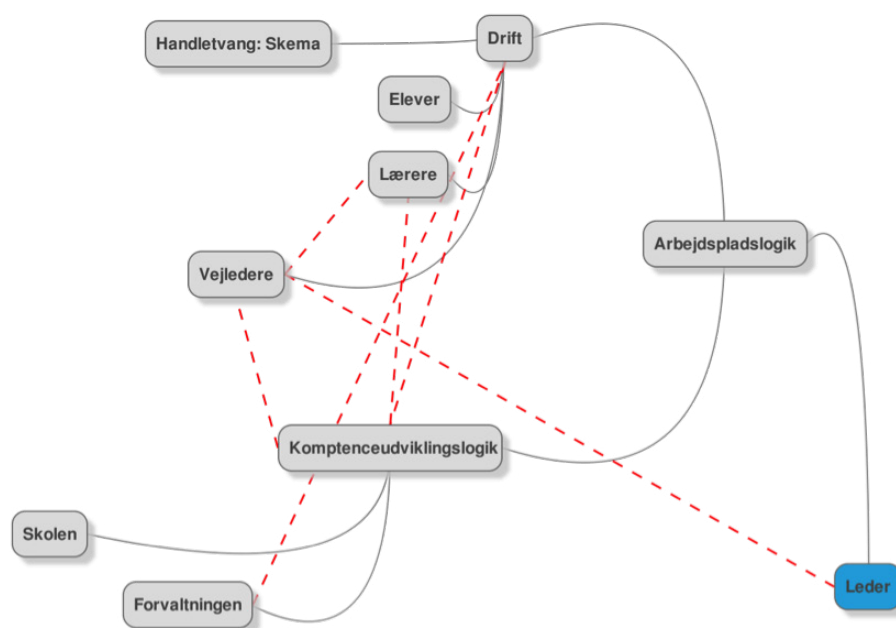
Skolelederne på de to involverede skoler er således væsentlige aktører, idet de er retningsgivende for de roller, som vejlederne på skolerne udfylder. Vejlederne anses som en særlig faglig ressource, der er i stand til at varetage fagdidaktisk vejledning. Men i arbejdspladslogikken anses vejlederne også som særlige ressourcer i projektstyringsøjemed af ledelsen. Skolelederen anvender 'vejlederbrillerne' som garanti for den koordinerende styring af aktionslæringsforløbet på skolen.

Leder: Men da jeg tænkte... da jeg føler, at vejlederne er bedre uddannede, end jeg er, i forhold til det specifikke fag, så synes jeg, at det lå meget godt i deres hænder

I denne forståelse af vejlederrollen, som ses gennem arbejdspladslogikken, er rollen både knyttet til driften af skolen og til lærerne. Fra dette perspektiv er vejlederrollen bindeled mellem drift og ledelse af skolen og det konkrete kompetenceudviklingsforløb, som lærerne skal gennemgå. Varetagelsen af rollen, som den formes gennem arbejdspladslogikken, betinger imidlertid, at vejlederen foruden vedkommendes fagdidaktiske ekspertise, *også* uddelegeres og kan løfte et ledelsesansvar, og et ansvar for at aktionslæringsforløbet gennemføres.

Skolelederne, der indgår i evalueringen, uddelegerer en væsentlig del af kompetenceudviklingen af lærerne til vejlederne, da vejlederne anses som faglige

ressourcer, der er i stand til at varetage denne funktion. Samtidig uddelegeres også rollen om at få projektet til at køre. Da dette er vanskeligt på danskskolen, betyder uddelegeringen af denne opgave, at vejlederen tildeles opgaven at 'gennemtvinge' forløbet som en skal-opgave, hvilket betyder, at vejlederen tildeles et distribueret ledelsesansvar, jf. figur 5.



Figur 5: Situeret aktør-relations-diagram med fokus på leder.

Centrale output fra referencegruppemøde 2

I det følgende afsnit vil vi fremlægge de input og kommentarer, der fremkom fra referencegruppemøde 2. Som anført er de centrale output fra referencegruppemødet på baggrund af det af forskergruppen udarbejdede og af Københavns Kommune godkendte referat indarbejdet i herværende rapport.

Formålet med referencegruppemøde 2 var at fremlægge evalueringens præliminære konklusioner vedrørende det organisatoriske aspekt af aktionslæringsforløbet med særligt henblik på en drøftelse af, hvordan disse kan bringes i anvendelse af skoler, UC-konsulenter og forvaltning. Diskussionen af dette tog afsæt i et mundtligt oplæg fra forskergruppen. Ved mødet deltog ud over forskerholdet og UC-konsulenter repræsentanter fra forvaltningen,

skoleledelse, og lærere fra Københavns Kommune *generelt* (altså *ikke* med deltagelse af personer fra de to skoler, hvor den her beskrevne evaluering fandt sted). Også dette møde blev faciliteret af en ekstern konsulent og strakte sig over tre timer.

Ved mødets indledning gjorde forvaltningen opmærksom på en ændring i forvaltningen i forhold til kompetenceudvikling af lærere, idet kommunen nu ansætter internt rekrutterede såkaldt "faglige fyrtårne" frem for at anvende eksterne konsulenter.

Forskerholdet bød herefter velkommen og præsenterede de foreløbige konklusioner vedrørende de organisatoriske potentialer og udfordringer i aktionslæringsforløbene. Ved præsentationen adresseredes udfordringer, der kan relateres til:

- En manglende følelse af ejerskab i forløbet, som bl.a. kan forbindes til, at forløbet opleves som en 'skal'-opgave
- En manglende italesættelse af, hvis ansvar ledelsen af aktionslæringsforløbet er
- At aktionslæringskonceptet er vanskeligt at forene med eksisterende strukturer og igangværende processer på skolerne.

Herefter blev det logik-begreb, forskergruppen har arbejdet med, præsenteret. Logikbegrebet går overordnet ud på at undersøge, hvordan roller og forventninger opleves, og arbejdsopgaver prioriteres. Logikkerne er som følger:

- **Undervisningslogik:** Vedrører lærerens direkte arbejde med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, hvor læreren er relateret til eleverne, forældrene og curriculum. Denne logik er præget af handletvang: 4.b skal have undervisning i x, mandage i 3. lektion. Det er ikke til forhandling
- **Kompetenceudviklingslogik:** Vedrører læreren som lærende og udviklende af egen og skolens praksis. Kompetenceudviklingslogikken forudsætter lyst til og engagement i at udvikle sig selv, sine kolleger og sin arbejdsplads
- **Fagdidaktisk logik:** Vedrører læreren som fagprofessionel, det faglige i fagdidaktiske forhold og faglig relation til kollegaer. Den fagligdidaktiske

logik influerer på lærerens kollegiale relationer i fagteamet og over for vejlederen

- **Arbejdspladslogik:** Vedrører arbejdspladsforhold, reference til ledelse, relation til kollegaer og løn- og arbejdsforhold. Arbejdspladslogikken influerer på mange aspekter af forholdet til kolleger og ledelse og er præget af en dobbeltrelation som dels monitoreret og autoriseret af arbejdspladsen og dels engageret i at udvikle og forbedre arbejdspladsen.

De fire ovenfor beskrevne logikker er i større eller mindre grad simultant tilstedeværende og konkurrerende i aktionslæringsforløbet og konstituerer dermed modsatrettede forventninger til flere af de involverede aktører. Dette kan i nogle tilfælde opleves som et krydspres.

Lærerne kommer let til at forholde sig mest til undervisningslogikken (de her-og-nu ting, der skal gøres). Det går ud over kompetenceudviklingslogikken, da praktiske forhold kommer i vejen. Undervisningslogikken er præget af handletvang, der medvirker til, at kompetencelogikken overruler. Der er således ikke nødvendigvis tale om en konkret vurdering og prioritering foretaget af læreren, hvis kompetenceudviklingslogikken træder i baggrunden, snarere et resultat af, hvordan de forskellige logikker og arbejdsopgaver opfattes.

Vejledernes rolle er ligeledes præget af flere logikker, som bevirker, at vejlederne både skal udfylde rollen som projektleder i aktionslæringsforløbet, en mellemlederrolle distribueret af ledelsen og som et fagligt fyrtårn. Disse konkurrerende logikker gør det vanskeligt at opleve ejerskab til aktionslæringsforløbet, da det opleves som de-koblet fra undervisningslogikken som en 'skal'- snarere end en 'vil'-opgave.

Der blev diskuteret flere mulige tiltag med henblik på at imødegå disse udfordringer. Gennem disse diskussioner blev der identificeret potentiale i at:

- Italesætte ansvarsfordelingen i forløbet og definere roller og forventninger klart
- I højere grad at gøre aktionslæringsforløbet kompatibelt til de strukturer, der eksisterer på de individuelle skoler

-
- At mindske presset i forhold til vejlederrollen ved at afgrænse ansvarsområdet til at omhandle gennemførelse af aktionslæringsprojektet (dvs. egentlig projektledelse) og italesætte dette som et selvstændigt ansvarsområde forskelligt fra både teamledelse og faglig ressourceperson.

Efter præsentationen blev det diskuteret, hvorvidt aktørerne oplevede, at de præsenterede konklusioner resonerede med deres oplevelse af forløbet, og hvorvidt enkelte elementer var underbelyste.

Det blev udtrykt, at konklusionerne var meningsfulde ift. referencegruppens indtryk af forløbet, og det fremkom, at følgende elementer kunne belyses yderligere:

- Forholdet mellem skole- og undervisningsniveauet – dvs. forholdet mellem undervisningslogikken og arbejdspladslogikken
- En belysning af, hvad det har betydet, at evalueringsprojektet fra politisk niveau er en skal-opgave
- Betydningen af selve evalueringen med tid, ekstraopgaver, videofilmning mv.
- En tydeliggørelse af, hvilke argumenter der taler for at fortsætte med aktionslæring
- Tydeliggørelse af UC-konsulentens rolle i forbindelse med den del af rapporten, der belyser de organisatoriske perspektiver af forløbet.

Det blev besluttet, at forskergruppen arbejder videre med disse punkter frem mod den endelige rapports deadline. Især to punkter var der enighed om at præcisere: UC-konsulentens rolle bør beskrives tydeligere, og rapporten skal belyse styrkerne i aktionslæringsformen, ikke kun udfordringerne.

Med hensyn til styrker på formen af den fagdidaktiske kompetenceudvikling er det forskergruppens klare vurdering, at der er store potentialer i den praksisnære tilgang til kompetenceudvikling. Alle involverede lærere udtrykker sig i særdeles positive vendinger om det at fordybe sig i og forholde sig reflek-sivt til egen praksis og diskutere den med kolleger, vejleder og konsulenter. Alle lærere udtrykker desuden at have lært af deltagelsen i aktionslæringsforløbet.

Konkret udtrykker lærerne at have

- udviklet et refleksivt billede på egen praksis: De kan italesætte udfordringer og fastsætte mål for undervisning
- mødt et udviklingsperspektiv på egen undervisning i samspil med kolleger.

Mulighedsrum

Efterfølgende blev det drøftet, hvilke handlemuligheder de præsenterede konklusioner efterlader, og hvordan der fremtidigt kan navigeres i dette. Referencegruppen identificerede en række muligheder i forhold til følgende:

- Der opstår nye organisatoriske muligheder i forbindelse med reformen, som fx understøttende undervisning, der kan udnyttes i aktionslæring
- UC-konsulenter kan have en udviklende funktion for vejlederne på skolen, der kan indgå i et mesterlære-lignende forløb
- At forløbet med fordel kan tænkes som et projekt med en dertilhørende projektleder, hvis funktion er afgrænset og veldefineret.

Det blev desuden fremhævet, at en del af de problematikker, der er forbundet med aktionslæringsformen, vedrører skemalægning og andre praktiske forhold. Et synspunkt ved mødet, der var konsensus om, var, at der er potentialer i at italesætte aktionslæringsforløbet som et skoleudviklingsprojekt, som der fokuseres på i en afgrænset periode. Samtidig er det en udfordring, at skolekulturerne langt fra er ens, hvilket skaber forskellige behov, samtidig med at de alle tilhører Københavns Kommunes Skolevæsen.

Et andet synspunkt var, at det bør være centralt at forberede vejlederne på den opgave, de skal varetage. Vejlederfunktionen indebærer mange forskellige opgaver og roller, og det er derfor nødvendigt at italesætte den vejlederfunktion, vejlederne forventes at påtage sig i aktionslæringsforløbet. Det er en udfordring, hvordan der kan skabes et rum for, at leder, vejleder og lærere får defineret deres roller. Dette må ske lokalt, da forvaltningen ikke har ledelsesbeføjelser til at afgøre, hvordan skolens vejledere varetager deres opgave.

I forhold til vejlederfunktionen fremkom det desuden, at det er væsentligt at

adskille det fagfaglige fra områder som fx klassens trivsel, således at vejleders funktion afgrænses eksplicit til at vedrøre det fagfaglige og fagdidaktiske.

● ● Konklusion

I dette afsnit vil vi fremlægge de overordnede konklusioner, der kan drages på baggrund af evalueringen. Indledningsvis vil vi beskrive det udbytte, der i det empiriske materiale kan identificeres i aktionslæringsforløbet. Dernæst vil vi beskrive de udfordringer, der er forbundet med forløbet, og afslutningsvis vil vi beskrive muligheder og potentialer i forhold til udvikling af projektet.

Udbytte af fagdidaktisk kompetenceudvikling

Herværende evaluering viser stort udbytte af den praksisnære tilgang til kompetenceudvikling, som anvendes i aktionslæringsforløbet. Der ses stærke indikationer på, at kombinationen af den tætte praksistilknytning og det trygge refleksive rum, der kan opbygges sammen med kollegagruppen, fører til stort udbytte for de involverede lærere. Det kollegiale samarbejdes betydning i herværende evaluering befæster den meget brede empiriske dokumentation her, jf. afsnittet *eksisterende viden*.

Alle involverede lærere udtrykker sig i særdeles positive vendinger om det at fordybe sig i og forholde sig refleksivt til egen praksis og diskutere den med kolleger, vejleder og konsulenter, hvilket er en ramme, som aktionslæringsforløbet konstituerer. Alle lærere udtrykker at have lært af deltagelsen i aktionslæringsforløbet, og der ses desuden indikationer på ændringer i undervisningspraksis og udvikling af kollegiale samarbejder, der rækker ud over den tid, aktionslæringsforløbet strækker sig over. Den tætte tilknytning til praksis befæster eksisterende forskning. Der er således i projektet indikationer på, at dels organiseringen i teams og dels den tætte kobling til lærernes konkrete praksis er af afgørende betydning for det udbytte, der kan identificeres af den fagdidaktiske kompetenceudvikling.

Udfordringer for fagdidaktisk kompetenceudvikling

Der kan imidlertid også identificeres en række udfordringer i forbindelse med aktionslæringsforløbet. Dels medvirker den omfattende og forholdsvis indgribende natur af aktionslæringen til at konstituere et krydspres for de centrale aktører, der er vanskeligt at navigere i. I dette krydspres opstår modstridende forventninger, hvor kompetenceudviklingen ofte nedprioriteres til fordel for aktiviteter, der opleves som mere presserende (undervisning).

Aktionslæringsforløbet kan medvirke til at forstærke eller tydeliggøre de flertydige forventninger, der er placeret hos vejlederen, hvilket potentielt er et nationalt problem. I aktionslæringsforløbet fremkommer desuden en uklarhed om, hvis ansvar det er at gennemføre forløbet.

Blandt aktørerne i aktionslæringsforløbet fremhæves det, at der er oplagte potentialer i at koble forløbet til de eksisterende strukturer og igangværende udviklingstiltag, der finder sted på skolerne. Den form, i hvilken aktionslæringsformen er gennemført på de konkrete skoler, gør dette meget vanskeligt, hvilket italesættes som en udfordring af alle aktører, også af den nævnte gennemgang af eksisterende forskning på området (Hargreaves, 1992, og Fixsen et. al., 2005, påpeger, at såfremt organisatoriske ændringer indgår, bør de være objekt for udvikling end mere indholdsrelaterede foki).

Denne manglende lokale forankring er medvirkende til at mindske de involverede aktørers ejerskab til forløbet, da det opleves som værende de-koblet skolens og lærernes øvrige udviklingsaktiviteter. Det kan således hæmme forankring af aktionslæringsmetoden, da det betragtes som udefrakommen og som en skal-opgave. Samtidig peger den eksisterende forskning på området på, at det er centralt, at lærerne oparbejder en *undersøgende* tilgang til praksis – hver for sig og i fællesskab – og at skolerne skal understøtte dette organisatorisk, således at tilgangen kan integreres som en naturlig del af arbejds hverdagen (Hargreaves, 2000). Det er samtidig centralt at være bevidst om, at den initierende og projektledende rolle, de eksterne UC-konsulenter har påtaget sig, potentielt kan hæmme en lokal forankring (se fx Lortie, 1975).

Eksisterende forskning påpeger deslige, at såfremt potentialerne skal indfries, forudsætter det en øremærket arbejdstid, logistik, viden og andre ressourcer. Tid er en dominerende faktor (Joyce et al., 1999).

Anbefalinger for videreudvikling af fagdidaktisk kompetenceudvikling

Tydeligt italesat lokal projektledelse: De krydspres, der opstår for aktørerne i aktionsforløbet, kan i vid udstrækning henføres til manglende eksplicitering af rolleforventninger. Der er således potentiale i forhold til at skabe et rum, hvor de roller, som vejledere, lærere og skoleledere skal varetage i projektet, bliver tydeligt defineret. Evalueringen afdækker ikke umiddelbart, hvilke konkrete tiltag der kan afhjælpe denne problematik, men den frembringer et billede af, at den manglende eksplicitering skaber rammer, der er vanskeligt at navigere i for forløbets centrale aktører. Det synes endvidere tydeligt, at denne projektledelse bør være forankret lokalt på skolen og ikke hos eksterne konsulenter.

Kompabilitet til eksisterende strukturer: I evalueringen ses tydelige potentialer i forhold til at skabe rum for at tilpasse aktionslæringsforløbet til de igangværende udviklingstiltag, ressourcer og strukturer, der i forvejen findes på skolerne. Fx læsekonferencer eller andre aktiviteter, der er initieret og projektledet lokalt.

Ejerskab og engagement: En del af den modstand, aktionslæringsforløbet møder på skolerne, kan henføres til, at skolerne ikke selv havde indflydelse på form og indhold og et deraf følgende udfordret engagement. Der synes således at være potentiale i at skabe plads til, at skolerne selv kan tilpasse form og indhold af forløbet til de behov, den enkelte skole måtte opleve at have.

Tid: En del af de udfordringer ved forløbet, der adresseres af især lærerne, er relateret til den sparsomme tid, de oplever at være tildelt i forløbet. Vi anser det derfor for afgørende for forløbenes effekt, at der afsættes de nødvendige ressourcer i form af øremærket tid og ressourcer, jf. gennemgangen af forskningslitteraturen.

Forløbets samlede varighed kan også være af betydning for dets udviklende effekt for lærernes undervisning. Herværende evaluering frembringer ikke empirisk dokumentation for at hævde, at forløbets samlede varighed har betydning for effekten, men fra den eksisterende forskning på området vides, at det er afgørende for læreres udvikling af undervisning, og hvorvidt denne er varig, at de indgår i længerevarende praksisnære og samarbejdende projekter.

Eksterne eksperter: De eksterne eksperter i form af UC-konsulenter varetager en meget central rolle i forhold til at initiere aktioner og facilitere vejledning. Dette opleves som en stor styrke af aktørerne i forløbene, men det kan samtidig modvirke en lokal forankring, der er afgørende for, om de ændringer, kompetenceforløbet har medført, er varige. På referencegruppemøde 2 fremkom anbefalinger til, at UC-konsulenten og vejlederen i højere grad kan arbejde sammen, og at samarbejdet kan tænkes som en mesterlære-relation. Derfor anbefales det, at de eksterne ressourcer i højere grad kobles til lokale kræfter på skolerne, med henblik på at skabe varig ændring.

Fokus på det kollegiale samarbejde: I det empiriske materiale ses indikationer på, at teamsamarbejdet er en faktor, der er af stor betydning for udbyttet af den fagdidaktiske kompetenceudvikling. Derfor anbefales det, at der fortsat rettes opmærksomhed på at opbygge og vedligeholde teamsamarbejde og tilliden heri. Fra den eksisterende forskning på området er det dokumenteret, at manglende fokus herpå ofte er den mest betydningsbærende faktor i fejlslagne skoleudviklingsprojekter.

● ● Referencer

- Andreasen, M., Damkjær, H., S. & Højgaard, T. (2011). "MaTeam-projektet – om matematiklærerfagteam, matematiklærerkompetencer og didaktisk modellering". *Mona*, 2011-3
- Boolsen, M.W. (2004): *Kvalitative analyser i praksis*. København: Forlaget Politiske Studier
- Borko, H. (2004). "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain". *Educational Researcher*, 33(8), 3-15
- Christiansen, R. B. & Gynther, K. (2011). *Barrierer og potentialer for integration af it i fagene i folkeskolen i Slagelse Kommune*. Odense: Læremiddel.dk
- Clarke, A.E. (2009). "From Grounded Theory to Situational Analysis. What's New? Why? How?" I: Morse, J.M, Stern, P.N., Corbin. J. , Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A.E. (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation*. Walnut Creek: Left Coast Press
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2003): *Nye veje i Evaluering. Håndbog i BIKVA-modellen, kompetenceevaluering og virkningsevaluering*. Aarhus: Systime
- EVA 2009. (2009): *It i skolen. Undersøgelse af erfaringer og perspektiver*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231)
- Fog, J. (2004): *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag
- Fougt, S.S. (in progress): *Lærerkompetenceudvikling i relation til digitalisering og it-fagdidaktisk praksis i folkeskolen - et interventionsforskningsprojekt*. Ph.d.-afhandling. København: Aarhus Universitet
- Fougt, S.S., Novovic, T. & Bundsgaard, J. (2014): "Subvision: Kompetenceudvikling i praksisfællesskaber". I: *Kvan* - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen

Georgsen, M., Fougst, S.S., Mikkelsen, S.S & Lorentzen, R.F. (2014): *Interventionsdesign i demonstrationsskoleprojektet IT-fagdidaktik og lærerkompetencer i et organisatorisk perspektiv*. Demonstrationsskoler.dk

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row

Hargreaves, A. (1992): "Cultures of teaching: a focus for change": I:
Hargreaves, A. & Fullan, M.B. (red.) *Understanding teacher development*. London: Cassel

Hargreaves, A. (2012): *The persistence of presentism and the struggle to secure lasting educational improvement*. GB: Institute Of Education Press (Ioe Press), 2012

Hargreaves, A. (2000). *Nye lærere, Nye tider*. Århus: Klim

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional capital : transforming teaching in every school*. London: Routledge

Henriksen, T.D., Buhl, M., Misfeldt, M. & Hanghøj, T. (2011). "Har projekter et liv efter deadline? Skoleudvikling fra projekt til forankring". I: *Cursiv*, 8, 83-102. (2011)

Jaworski, B. (2005). "Learning Communities in Mathematics: Creating an inquiry community between teachers and didacticians". *Research in Mathematics Education*, 7 (1), pp. 101-119

Jensen, T.H. (2007). *Udvikling af matematisk modelleringskompetence som matematikundervisningens omdrejningspunkt – hvorfor ikke?* IMFUFA-tekst, nr. 458. Ph.D.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter

Joyce, B., Calhoun, E. and Showers, B. (1999). *The New Structure Of School Improvement: Inquiring Schools and Achieving Students*. Buckingham: Open University Press

Kirkpatrick, D.L. (2005): "Transferring Learning To Behavior", Ingram Pub Services

Kirkpatrick, D.L. (2006): "Evaluating Training Programs", Berrett-Koehler

Kärkkäinen, M. (2000). "Teams as Network Builders: Analysing network contacts in Finish elementary school teacher teams". I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volume 44, Issue 4

Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzel

Lortie, D. (1975): *Schoolteacher – A Sociological Study*. Chigaco: University of Chigaco Press

Maurer, R. (2010). *Beyond the Wall of Resistance: Why 70% of All Changes Still Fail - And What You Can Do about It*. New York: Bard Press

McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006): *School-Based Teacher Learning Communities*. New York & London: Teachers College Press

Nielsen, L. T. (2012): *Teamsamarbejdets Dynamiske Stabilitet. En Kulturhistorisk Analyse Af Læreres Læring i Team*. Ph.d.-afhandling, Aarhus: Aarhus Universitet

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S.: (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Patton, M.Q. (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Newbury Park: Sage

Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Plauborg, H., Andersen, J. V. & Bayer, M. (2007): *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag

Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Aarhus: Klim

Schibeci, R., MacCallum, J., Cumming-Potvin, W., Durrant, C., Kissane, B. & Miller, E. (2008): Teachers' journeys towards critical use of ICT. *Learning, Media and Technology* 33(4), pp. 313-327

Shear, L., Gallagher, L. & Patal, D. (2011). *ITL research findings: Evolving educational ecosystems*. ITL Research

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999): *The Teaching Gap*. New York: Free Press

Sølberg, J. (2007). *Udvikling af lokale naturfaglige kulturer. Forskningsenheden for matematikken og naturfagenes didaktik*. Ph.d.-afhandling. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Sølberg, J., Bundsgaard, J. & Højgaard, T. (2013): Kompetencemål i praksis – et tilbageblik på projektet KOMPIS. *Mona*

Timperley, H., Wilson, A., Barrar H. & Fung, I. (2007): *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. New Zealand, University of Auckland: BES

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications

● ● Bilag 1: Interviewguide, lærere

Før aktionen

1) Tilrettelæggelse:

Hvorfor (begrundelsen/formålet) proces/forløbs-intention: Hvilke overordnede tanker gør du dig/har du gjort dig angående hensigten med denne undervisning?

Hvorhen (målet) sessions-intention:

Hvilke konkrete mål har du for denne/disse (uv-)timer?

2) Udførelse:

Hvad (indholds-valg) manifestation:

Hvilke overvejelser gør/gjorde at du vælger/valgte netop dette stof/indhold i forhold til de overordnede og konkrete mål?

Hvordan (metode) aktion:

Hvilke overvejelser gør/gjorde at du vælger/valgte netop denne fremgangsmåde i praksis (metode)?

Efter aktionen

Refleksion:

- 1) Var du – og evt. på hvilken måde - var du motiveret til at gøre det du gjorde? Følte du dig klar og tryk ved situationen?
- 2) Oplevede du, at du havde et godt udgangspunkt (relevante kundskaber og færdigheder) for at kunne tilrettelægge undervisningen og for at gøre de valg, du foretog inden undervisningen?
- 3) Oplevede du, at du havde et godt afsæt (relevante kundskaber og færdigheder) for at kunne gennemføre undervisningen, da du stod der?
- 4) Hvilke elementer i denne time (dette forløb) vil du anvende i din undervisning fremover?
- 5) Overordnet:

Dine kommentarer til forholdet mellem det overordnede formål for denne undervisning, målet for den enkelte time og de indholdsvalg og metodevalg, du foretog.

Bilag 2: Interviewguide, elever

- Prøv at fortælle mig, hvad der sker her
- Fortæl mig, hvorfor I gør det? Hvorfor *tror* du, der sker lige det?
- Prøv at huske, hvad du tænkte der (pause): fortæl mig hvad du tænkte.
- Fortæl mig, hvad du oplevede (hvad følte du her?)
- Fortæl, hvad du synes, at du lærer her?
- Fortæl mig, hvad du tror læreren *vil* med det...
- Prøv at forklare mig, hvad du kan bruge det til en anden gang eller når du kommer ud af skolen...
- Prøv at huske... forklar mig, om det er sådan I plejer at arbejde i dansk (eller matematik).

Bilag 3: Interviewguide, ledere/vejledere

1. Roller:

- a. Beskriv din rolle i aktionslæringsforløbet op til aktionen (så konkret som muligt)
- b. Beskriv din rolle i de beslutninger, der fører til aktionslæringsforløb (hvem der skal, om de skal)
- c. Beskriv din rolle i tilrettelæggelse og planlægning af aktionslæringsforløbet

2. Hensigter:

- a. Hvilke overordnede tanker gør du dig/har du gjort dig angående, hvad det var, I gik ind til, da du meldte skolen til aktionslæringsforløbet?
- b. Hvilke hensigter havde du med at lade skolen deltage i dette projekt?
- c. Hvorhen (målet) sessions-intention.
- d. Fortæl om de konkrete mål og ønsker, du har for deltagelsen.

3. Udførelse:

- a. Beskriv din deltagelse i aktionens udførelse
- b. Beskriv hvilke overvejelser og valg, du har gjort i forbindelse med aktionens udførelse, fx valg af lærergruppe eller indhold.

4. Refleksion:

- a. Hvad oplever du har fungeret godt i aktionslæringsforløbet
- b. Hvad oplever du har fungeret dårligt i aktionslæringsforløbet
- c. Beskriv de potentialer og faldgruber, du ser i aktionslæringsmetoden
- d. Er der noget du har oplevet fungere godt eller dårligt omkring din rolle?

5. Planer for aktionslæring:

- a. Hvilke konkrete planer eller ideer for implementeringen i (det/de) kommende skoleår har I? Fx:
 - o i. Konkrete planer eller ideer for det videre samspil mellem aktionslærings parter og fagteams
 - o ii. Konkrete planer eller ideer for det videre samspil mellem aktionslærere, fagteams og vejleder
 - o iii. Konkrete planer eller ideer med henblik på varig forankring af resultaterne i skolens organisation.

Bilag 4: Selvevaluering

Kære [Navn]

Tak for et godt samarbejde i forbindelse med aktionslæringsforløbet. Som vi har talt om, består en del af evalueringen i at belyse hvordan I som involverede deltagere har oplevet forløbet, og hvilken virkning det efterfølgende har haft på jeres undervisningspraksis. Derfor vil vi bede jer om at besvare nedenstående fire spørgsmål og returnere dem som svar til denne mail. Besvarelsen er afgørende for at evalueringen er repræsentativ for jeres oplevelser, så vi håber meget, I vil være behjælpelige.

På forhånd tak for din hjælp.

- Beskriv din oplevelse af forløbet
- Beskriv hvordan forløbet har ændret dit syn på god undervisning
- Beskriv hvordan forløbet har ændret din undervisningspraksis
- Beskriv hvordan forløbet har ændret dit syn på efteruddannelse

Mvh. [Navn]

Bilag 5: Observation

I evalueringen gør vi brug af klasserumsobservationer med den præmis, at vi inden undervisningen har haft en didaktisk samtale med læreren, hvor vedkommende mundtligt eller skriftligt har givet udtryk for:

- Overordnede tanker, der er gjort vedrørende hensigten med det samlede undervisningsforløb
- Hvilke konkrete mål der er for den/de timer der skal observeres?

Observationerne har to primære fokusområder, der udgøres af en indholdsdimension og en metodedimension.

- Indholdsdimension retter sig mod indholdsvalget (manifestationen) og søger at belyse, hvorvidt der er overensstemmelse mellem lærerens intentioner med undervisningen og den praksis, der udspiller sig

-
- Metodedimensionen retter sig mod metoden (aktionen), dvs. forholdet mellem intentioner, stof og de bevidste valg, læreren har truffet i forhold til metodisk fremgangsmåde.

Præmis:

Den enkelte lærer har mundtligt eller skriftligt givet udtryk for:

- Hvilke overordnede tanker der er gjort vedr. hensigten med det samlede undervisningsforløb
- Hvilke konkrete mål der er for den/de timer du skal observeres.

Observationspunkter:

- Indholds-dimensionen: Hvad (indholds-valg) manifestation:
 - Er der overensstemmelser mellem intentioner og praksis?
- Metode-dimensionen: Hvordan (metode) aktion:
 - Forholdet mellem intention, stof og (bevidst valgt) metode(-r).